



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade

Relatório elaborado com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação
Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Januário

Júri:

Presidente

Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério, Professora Auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Vogais

Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Januário, Professor Auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Professora Licenciada Débora Marise Zeferino Nobre Sequeira, Especialista de Mérito da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Iris Cristiana de Almeida Maurício

2016



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade,
com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física
desenvolvido na Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade, sob a supervisão de Prof.
Doutor Nuno Miguel da Silva Januário e de Prof. Licenciada Débora Marise Zeferino Nobre
Sequeira, no ano letivo de 2014/2015.

Iris Cristiana de Almeida Maurício

2016

Agradecimentos

Aos meus colegas de estágio, Sara Costa e David Carrilho, pela grande amizade, apoio e por todo o trabalho realizado em conjunto. Foram as pessoas que me auxiliaram no imediato e permitiram que este fosse um ano de aprendizagem magnífico;

À professora Débora Sequeira, por toda a orientação neste estágio pedagógico e por ter partilhado comigo o seu conhecimento. Agradeço a total disponibilidade e a ajuda prestada no núcleo de Desporto Escolar;

Ao professor Nuno Januário, pela orientação, apoio e disponibilidade ao longo de todo este processo de formação;

Ao professor Paulo Aguiar, pela experiência e competência no âmbito da direção de turma;

Aos meus alunos, pela oportunidade de ser professora, pela colaboração demonstrada nas aulas e pelos desafios que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional;

À comunidade escolar da Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade pela forma como me recebeu enquanto professora estagiária, em especial aos docentes do Departamento de Educação Física e Desporto Escolar, pela forma como me acolheram;

Ao Luís Rodrigues, à Catarina Garcia, à Rubina Ferreira, ao Bruno Silva, à Mara Silva e ao Josué Campos por todos os bons momentos vividos, não só este ano mas desde sempre. A vida não é só trabalho e vocês lembram-me disso frequentemente;

À minha mãe, Lúcia Maurício, e ao meu pai, António Maurício, por todo o aconselhamento e por garantirem que nada me faltasse ao longo da vida académica. Pelo amor e paciência neste ano difícil. Agradeço também ao meu irmão e à restante família.

Resumo

O objetivo do presente relatório é analisar o processo de estágio pedagógico em Educação Física, desenvolvido na Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade, em Almada, no ano letivo de 2014/2015, e que consistiu na primeira experiência formativa de prática de ensino em contexto real.

Toda a análise realizada teve em consideração as competências definidas no guia de estágio pedagógico a desenvolver nas quatro áreas de intervenção do presente processo formativo: organização e gestão do ensino e da aprendizagem (Área 1), investigação e inovação pedagógica (Área 2), participação na escola (Área 3) e Relações com a comunidade (Área 4). Para cada área foi elaborada uma descrição, análise, reflexão e projeção acerca de todo o trabalho que lhes foi inerente. Foram também apresentadas as dificuldades encontradas e as estratégias desenvolvidas para as superar.

Para finalizar efetuei um balanço sobre a contribuição que o processo de estágio teve na minha formação enquanto futura docente da disciplina de Educação Física, destacando ainda o estágio como um processo interligado.

Palavras-chave: Estágio pedagógico, Escola, Educação Física, Desporto Escolar, Direção de Turma, Reflexão, Projeção, Investigação, Processo ensino-aprendizagem, Mestrado.

Abstract

The aim of this current report is to critically review the process of teaching practice in Physical Education, developed at Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade, in Almada, during 2014/2015 school year. This represented the first practical teaching experience in a real-life setting.

The entire analysis took into account the competencies defined in the teacher training guide to develop in the four areas of intervention of this formative process: organization and management of teaching and learning (area 1); research and pedagogical innovation (area 2); participation in school (area 3); and relationship with the community (area 4). For each area was elaborated a description, analysis, reflection and projection about all the work inherent to them. It was also presented the difficulties found and the strategies developed to overcome them.

To conclude, I wrote a reflection on the contribution that this educational teaching training had in my own training as a future teacher of Physical Education, highlighting it as an interconnected process.

Keywords: Teaching practice, School, Physical Education, School Sports, Class Management, Reflection, Projection, Research, Teaching-learning process, Masters.

Índice

Introdução.....	1
Contextualização	2
Agrupamento de Escolas Anselmo de Andrade	2
Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade.....	3
Disciplina de Educação Física	5
Departamento de Educação Física e Desporto Escolar.....	5
Núcleo de estágio.....	7
Caracterização da turma.....	8
Plano de formação.....	9
Área 1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	11
Planeamento.....	11
Avaliação	18
Condução do ensino	23
Experiência de um horário completo	29
Lecionação da Educação e Expressão Físico-Motora.....	31
Área 2. Investigação e inovação pedagógica.....	33
Área 3. Participação na escola	40
Desporto Escolar	40
Dia da atividade física e da saúde.....	43
Atividades escolares	46
Área 4. Relações com a comunidade	48
Estudo de turma.....	48
Projeto das dinâmicas de grupo	49
Acompanhamento da direção de turma	50
Conclusão.....	53
Referências	56

Introdução

O presente relatório é elaborado numa perspetiva reflexiva e crítica ao longo do qual analiso o processo de estágio pedagógico realizado na Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade, no ano letivo de 2014/2015, integrado no curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana. O estágio pedagógico é um processo de formação que habilita profissionalmente para o desempenho das funções de professor de Educação Física, sendo então este um período fundamental para aprender a fazer, fazendo, utilizando para tal o conhecimento adquirido ao longo da formação inicial.

O relatório final de estágio pedagógico será estruturado em duas grandes partes, culminando numa conclusão geral que pretende retratar, essencialmente, os efeitos profissionais e pessoais que o estágio proporcionou.

Na primeira parte será apresentado o contexto em que o estágio se desenvolveu, caracterizando de forma reflexiva o agrupamento de escolas, o Departamento de Educação Física e Desporto Escolar, o núcleo de estágio, as necessidades iniciais de formação bem como as estratégias definidas para superar as dificuldades (contempladas no Plano de Formação) e, em particular, a turma que acompanhei durante o ano letivo.

A segunda parte desenvolver-se-á em torno de uma análise reflexiva dos objetivos específicos trabalhados nas quatro áreas de formação, a saber: “Organização e gestão do ensino e da aprendizagem” (Área 1), “Investigação e inovação pedagógica” (Área 2), “Participação na escola” (Área 3) e “Relações com a comunidade” (Área 4). Em cada área serão referidas as atividades desenvolvidas, procurando refletir sobre as dificuldades que surgiram durante o processo de estágio e as estratégias utilizadas para as colmatar. Será igualmente importante ponderar sobre a contribuição das aprendizagens para o meu futuro profissional, sendo ainda propostas algumas atividades que poderiam ter sido desenvolvidas no estágio pedagógico.

Apesar de se apresentar a análise dividida por áreas, este processo necessita de ser visto e compreendido como um todo. Deste modo, irei procurar estabelecer uma articulação entre as quatro áreas evidenciando as relações existentes entre as mesmas.

Contextualização

Agrupamento de Escolas Anselmo de Andrade

O Agrupamento de Escolas Anselmo de Andrade foi constituído em 2007 e abrange as freguesias do Pragal e de Almada, da cidade de Almada. Tem sede na Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade e agrega mais duas unidades educativas, a EB1/JI do Pragal e a EB1/JI António Feliciano Oleiro, inaugurada em 2009, onde funciona uma Unidade de Apoio Especializado para a Educação a alunos com Multideficiência.

Sendo uma instituição com mais de 40 anos de atividade, a Escola Anselmo de Andrade tem construído o seu projeto educativo em permanente interação com a comunidade que serve, como indica o próprio projeto. Talvez devido à realidade da sua criação e ao meio envolvente, a escola apresenta como missão “Acolher, acompanhar e integrar para criar futuro”, pretendendo transmitir ao corpo escolar valores como a responsabilidade, a cooperação, a autonomia e o empreendedorismo.

O projeto educativo define o sentido da ação educativa, considerando-se um elemento fundamental da vida organizativa escolar (Barroso, 1992). Neste sentido, é muito positivo que o projeto da escola vise melhorar a qualidade das práticas pedagógicas e os resultados dos alunos e aponte para uma melhoria em termos organizacionais e relacionais, através da definição de objetivos como a promoção do sucesso e de um clima favorável ao processo de ensino e de aprendizagem, articulando a ação de todos os agentes educativos.

No desenvolvimento do projeto educativo é referido pelo decreto-lei n.º 139/2012 que as escolas do 1.º ciclo do ensino básico devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento curricular (AEC). Estas atividades são uma proposta fomentada a nível nacional com o objetivo de qualificar o tempo livre dos alunos da escola do 1.º ciclo e promover aprendizagens em contextos educativos não formais (Neves, 2010).

No Agrupamento de Escolas Anselmo de Andrade são desenvolvidas as AEC em cada escola do 1.º ciclo, dinamizadas pelas Associações de Pais e Encarregados de Educação, nas áreas de inglês, atividade física e desportiva e expressões. No ensino pré-escolar existem as atividades de animação e apoio à família, sob a responsabilidade das mesmas entidades promotoras das AEC. Deste modo, considero que a valorização desses momentos educativos é pedagogicamente rica e constitui um complemento das aprendizagens associando-se a uma aquisição de competências básicas.

Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade

As origens da Escola Secundária Anselmo de Andrade remontam ao ano de 1955, ano em que foi criada a Escola Industrial e Comercial Anselmo de Andrade. Mas só em 1971 foi fundada a Escola Secundária Anselmo de Andrade, devido à necessidade sentida pelo crescimento industrial da cidade de Almada. Inicialmente vocacionada para a formação de pessoal administrativo, com a reforma do ensino secundário ocorrida após a Revolução de 25 de abril de 1974, veio a ocupar lugar de destaque na formação da comunidade educativa, através da diversidade de cursos que passou a oferecer. A escola situa-se atualmente numa área urbanizada, recebendo estudantes no ensino básico provenientes dos bairros mais antigos da cidade, como o do Pombal e do Bairro, e das freguesias de Cova da Piedade e Pragal. No caso do ensino secundário, devido às contingências das áreas/cursos opcionais existentes na escola, a área de residência dos estudantes é bastante mais vasta.

A Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade (EBSAA) é constituída por seis blocos independentes (numerados de 1 a 6) onde são lecionadas as aulas, um pavilhão gimnodesportivo, um ginásio, um campo sintético, dois campos exteriores, pátios, um refeitório e um edifício denominado “casa rural”, onde são, normalmente, apresentados trabalhos e projetos. No primeiro bloco situam-se a direção da escola, a biblioteca, a sala dos diretores de turma e a sala dos professores. Foi na sala dos diretores de turma, que inclui ainda uma sala de atendimento aos encarregados de educação (EE), onde realizei praticamente todo o trabalho inerente ao acompanhamento da direção de turma (DT). Nestas salas podem localizar-se todas as informações relativas aos processos individuais dos alunos e à gestão de cada turma, e é aí que os diretores de turma tratam dos assuntos relacionados com a sua DT.

A escola encontra-se bem apetrechada com equipamentos e espaços compatíveis com a prática de atividade física na disciplina de Educação Física (EF), apresentando três espaços para a lecionação das aulas: um pavilhão, um ginásio e um espaço exterior que é constituído por um campo sintético, um campo adjacente e um campo de futebol/basquetebol. Verifica-se porém que nem todos os espaços oferecidos pela escola estão de acordo com o conceito de polivalência referido pelos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), uma vez que não admitem a possibilidade de se realizarem atividades de aprendizagem de todas as áreas ou sub-áreas (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001).

Cada turma, no seu tempo de aula, tem direito a um único espaço que lhe é destinado pelo sistema de rotação das instalações (*roulement*) definido pelo Departamento de Educação Física e Desporto Escolar (DEFDE) da escola no início do ano letivo. Porém, quando as condições climáticas (adversas) o obrigam, o pavilhão gimnodesportivo tem de ser dividido e partilhado por duas turmas, caso o ginásio esteja ocupado, o que torna o espaço de aula muito reduzido em termos de dimensões. Ainda assim, este fator acabou por se tornar desafiante ao longo deste ano letivo, porque tive a oportunidade de planear e aplicar estratégias de modo a que todos os alunos estivessem em prática de atividade física num espaço reduzido.

O sistema de rotações está organizado de forma a que cada turma passe por sucessivos conjuntos de aulas, durante 3 ou 4 semanas, nos diferentes espaços, o que faz com que o planeamento das matérias seja determinado por esse sistema. Assim sendo, nestes casos, como referem Jacinto et al. (2001) nos PNEF:

“(...) a periodização da atividade não resulta, como seria desejável, da interpretação que o professor faz das características dos seus alunos (das suas possibilidades e prioridades, “ditadas” pela avaliação inicial) mas sim, dos horários e da definição a priori da circulação da turma pelas instalações.” (p. 22)

Apesar deste aspeto, sempre foi meu objetivo planear as aulas dando prevalência às matérias identificadas como prioritárias no período de avaliação inicial (AI). Após esse período, foram principalmente abordadas na segunda etapa as matérias onde os alunos demonstraram maiores dificuldades.

Relativamente aos materiais disponíveis para a lecionação das aulas de EF, a escola apresenta duas arrecadações (uma exterior e outra interior) com material e equipamentos que possibilitam a lecionação de todas as matérias previstas. No ginásio apresentam-se também os aparelhos e materiais necessários à prática das matérias da ginástica.

A identificação dos espaços e materiais disponíveis na escola elaborada pelo núcleo de estágio (NE) facilitou a elaboração das situações de aprendizagem a desenvolver nas aulas, das progressões pedagógicas e do plano anual da turma, pois possibilitou a adequação destas situações aos recursos que estavam à disposição na escola.

Disciplina de Educação Física

Departamento de Educação Física e Desporto Escolar

O DEFDE foi constituído por oito professores de EF e três professores estagiários neste ano letivo. Para o funcionamento deste departamento existiram três cargos importantes que foram escolhidos na primeira conferência curricular antes do início do ano letivo, o coordenador do departamento, o coordenador do Desporto Escolar (DE) e o diretor de instalações. Brás e Monteiro (1998) indicam que o trabalho de equipa tem um papel fundamental, considerando-o como a metodologia necessária à construção de objetivos comuns ao conjunto dos professores que constituem o grupo de EF. Considero que essa dinâmica está presente no DEFDE, uma vez que este promove a realização de algumas atividades que concorrem para os objetivos do seu plano anual de atividades (PAA), como os torneios interturmas e o corta-mato escolar. Destaca-se ainda que este departamento procura estabelecer relações de entreajuda e de cordialidade com os restantes departamentos da EBSAA e com toda a comunidade escolar.

O trabalho efetuado no departamento durante o ano letivo regeu-se por alguns documentos estruturantes: o projeto educativo, o regulamento interno da escola, os PNEF, os conteúdos curriculares de EF, o protocolo de avaliação inicial (PAI), os critérios de avaliação, o regulamento de EF e o *roulement*, sendo os dois primeiros redigidos pela escola, o terceiro é implementado a nível nacional, e os seguintes são documentos elaborados pelo DEFDE. Considero que a existência de todos estes documentos “isolados” que orientam o planeamento e organização do trabalho dos professores seria mais proveitosa caso o departamento elaborasse um único documento que contivesse decisões acerca da composição do currículo dos alunos, incluindo opções sobre as atividades de DE e outras, e considerando as características gerais da população escolar, nomeadamente um projeto de EF. O projeto de EF da escola, como indicam Jacinto et al. (2001), “constitui-se como referência fundamental para a orientação e organização do trabalho do conjunto dos professores e de cada um em particular (à escala plurianual e anual)” (p. 21). Deste modo, a elaboração de um projeto de EF na escola originaria a sistematização da informação e, por consequência, a facilitação da compreensão dos objetivos definidos para a disciplina e da justificação dos mesmos.

Ainda que todos os professores do DEFDE orientem o seu trabalho pelos documentos referidos anteriormente, considero, com base no estágio, que não existe uma grande cooperação entre os mesmos, no sentido de uniformizar as práticas na

procura do cumprimento de objetivos da disciplina. Como exemplos desta falta de cooperação evidencia-se a ausência da conferência curricular após a AI e a inexistência de processos de formação contínua. Na conferência curricular os professores poderiam confrontar as informações recolhidas na AI para que a partir daí pudessem traçar objetivos comuns para os diferentes anos de escolaridade. O departamento de EF tem também a responsabilidade de apresentar propostas valorizando a formação recíproca, nomeadamente através da promoção de encontros de apresentação e análise de experiências pedagógicas significativas (Jacinto et al., 2001). Este aspeto seria benéfico uma vez que cada professor, na sua individualidade, pode apresentar um conjunto de competências em que se destaca e pode auxiliar os seus parceiros. Por exemplo, uma das professoras do DEFDE tem um domínio das danças sociais e tradicionais e foi uma mais-valia para os estagiários neste ano letivo, porque nos ajudou nas matérias em que tínhamos mais dificuldades. De acordo com Jacinto et al. (2001), o trabalho coletivo que o departamento de EF produzir, traduzido nos compromissos que estabelecer dentro do próprio grupo, na escola e na comunidade, são a base do sucesso no desenvolvimento da EF. Deste modo, é fundamental que os professores do DEFDE estabeleçam uma maior cooperação entre si.

Relativamente ao PAA foram realizadas diversas atividades, o corta-mato escolar, os dias do andebol, do basquetebol, do futebol, do tag-raguêbi e do voleibol. É importante realçar que existiu a preocupação do DEFDE em realizar atividades para todos os ciclos de ensino englobados na EBSAA, sendo o tag-raguêbi direcionado apenas para o 5.º ano, o andebol para o 6.º ano e 3.º ciclo, o voleibol para o 9.º ano e ensino secundário, e o basquetebol e futebol para todos os ciclos de ensino. Penso que a dinamização e organização destas atividades é o ponto mais positivo do trabalho efetuado pelo departamento, uma vez que são atividades proporcionadas em cada período letivo a todos os alunos da escola.

O NE contribuiu também para o desenvolvimento do PAA com a realização de uma atividade referente à área 3 do estágio pedagógico, o dia da atividade física e da saúde. Esta atividade, para além de ter como objetivos a transmissão de conhecimentos da área da saúde utilizando a atividade física e a interação entre os grupos de participantes, promoveu também a abertura da escola a elementos da comunidade exterior, sendo convidado um grupo de idosos da instituição URPICA e uma turma de 4.º ano de uma das escolas básicas do agrupamento (EB1/JI nº1 do Pragal).

Ao nível do DE na EBSAA, o DEFDE proporcionou aos alunos a escolha entre as modalidades de andebol, badminton, basquetebol, futsal e voleibol, englobando

diferentes escalões de formação. Estando este distribuído por vários núcleos, a definição dos professores responsáveis por cada núcleo, bem como os respetivos horários de treino, foram discutidos na primeira reunião realizada pelo departamento. O modo de funcionamento do DE ficou a cargo do professor responsável pelo núcleo, no entanto seguiu as orientações provenientes da coordenação nacional do DE.

Núcleo de estágio

O núcleo de estágio existente na EBSAA foi constituído por três estagiários, todos licenciados em Ciências do Desporto pela Faculdade de Motricidade Humana, e dois professores orientadores, uma orientadora de escola e um orientador de faculdade. Para além da lecionação das aulas de EF a uma turma, cada um dos estagiários acompanhou também um núcleo de DE diferente. As turmas que nos foram atribuídas caracterizaram-se por serem bastante distintas entre si. Desta forma, tivemos a possibilidade de experienciar diferentes situações de lecionação e aprendizagem, e adequar o processo de ensino às especificidades da turma, por exemplo através do estabelecimento de regras de conduta, dos métodos de controlo da disciplina e da diversificação de estratégias de ensino.

A realização do estágio pedagógico no contexto de um núcleo tem evidentes benefícios ao nível da cooperação entre os estagiários. Para além das dinâmicas de trabalho em grupo que já estávamos habituados a ter na licenciatura, devido a termos trabalhado muitas vezes em conjunto, temos uma grande amizade, o que nos permitiu auxiliar-nos uns aos outros, apresentando críticas construtivas, demonstrando sempre um clima de colaboração.

Com a observação das aulas dos colegas, foi-nos possível identificar as dificuldades de cada um, para, posteriormente, ajudar os colegas a ultrapassá-las. No final de cada aula reuníamos com a professora orientadora de escola e partilhávamos a nossa reflexão acerca de aspetos positivos e negativos decorridos na aula, mencionando, sempre que possível, estratégias para colmatar os aspetos negativos. Com base nas orientações da professora consegui desempenhar, cada vez com maior sucesso e eficácia à medida que o ano avançava, o papel de professora.

O professor orientador da faculdade também assumiu um papel fundamental no nosso percurso, pois mostrou-se sempre disponível para nos auxiliar nos diversos trabalhos que tivemos de desenvolver, tendo ainda observado várias aulas ao longo do

ano letivo, o que possibilitou verificar e comparar alguns aspetos que iam melhorando e outros que ainda necessitavam de ser trabalhados na lecionação das aulas.

Caracterização da turma

A turma sobre a qual fiquei responsável por orientar e organizar o processo de ensino e de aprendizagem no decorrer do ano letivo 2014/2015 pertencia ao 9.º ano de escolaridade. Esta era constituída por 20 alunos, doze rapazes e oito raparigas, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, dos quais um aluno integrava a turma pela primeira vez, tendo sido transferido de outra escola. Três alunos da turma já tinham tido retenções no(s) ano(s) anterior(es). Estas informações foram fundamentais para orientar o início do ano letivo nas aulas de EF, uma vez que o conhecimento da quantidade de alunos e dos espaços onde as aulas iriam decorrer, permitiu que fossem idealizadas possibilidades de organização da aula e consequentemente de disposição dos alunos pelo espaço. Possibilitou igualmente que se adequassem as situações de aprendizagem aos materiais disponíveis para a prática das aulas.

No final do ano anterior quatro alunos da turma tinham um plano de acompanhamento pedagógico devido ao insucesso obtido em algumas disciplinas. Relativamente aos comportamentos dos alunos em termos disciplinares, no ano anterior cinco alunos sofreram medidas disciplinares corretivas, devido a participações que tiveram no decorrer do ano.

Na turma existiam três alunos com limitações na saúde, nomeadamente ao nível da visão e problemas de asma. Para o aluno com asma foram adaptadas as situações de aprendizagem que solicitassem um maior dispêndio energético e resistência aeróbia, devido às dificuldades respiratórias que daí poderiam resultar. Os outros alunos com problemas ao nível da visão não tiveram restrições nas aulas, uma vez que este aspeto não constituía uma limitação para a prática da atividade física.

De modo a conhecer melhor a turma na primeira aula do ano foi aplicado um questionário que englobava dimensões como a vida académica, a vida desportiva e o quotidiano dos alunos.

A nível académico os alunos, no ano transato, apresentaram um bom aproveitamento na disciplina. Muitos dos alunos ainda apresentavam incertezas acerca dos seus objetivos futuros, e, uma vez que se encontravam no final de 3.º ciclo, teriam de refletir acerca deste assunto de modo a tomar as decisões quanto ao curso a seguir no próximo ano. Praticamente a totalidade dos alunos da turma indicaram gostar da

disciplina de EF, sendo este um fator potenciador de uma dinâmica de aula mais propícia à prática de atividade motora. As razões pela qual os alunos justificaram esta opção relacionaram-se com a importância da prática de atividade física para a saúde, a manutenção da condição física e a diversão que advém da própria prática das aulas de EF. Para os jovens, um dos espaços privilegiados para praticar atividade física é a EF nas escolas (Arday et al., 2014), e os seus benefícios são mais do que os alunos normalmente referenciam, como por exemplo a melhoria dos resultados académicos (Coe, Pivarnik, Womack, Reeves & Malina, 2006).

Das matérias que os alunos mais e menos preferiam dentro do leque de matérias abordadas na disciplina de EF, destacou-se claramente o futebol como a favorita e a ginástica como a que menos preferiam.

Neste ano letivo nenhum aluno da turma participou num núcleo de DE, e seis alunos nunca participaram. Esta falta de participação dos alunos é dececionante, uma vez que o DE é uma oferta desportiva organizada fornecida pela escola aos seus alunos e contribui para o desenvolvimento global dos mesmos, tendo como missão proporcionar o acesso à prática desportiva regular, estilos de vida saudáveis, e ainda valores e princípios associados a uma cidadania ativa (Direção-Geral da Educação, 2013), o que compromete o usufruto dos benefícios mencionados nesses alunos. Ainda assim, em anos anteriores, alguns alunos da turma já tinham participado no DE, especialmente nas modalidades de futebol e basquetebol.

Relativamente às atividades físicas que os alunos praticavam fora da escola, metade da turma praticava desporto fora da escola enquanto que outra metade não praticava qualquer tipo de atividade física à exceção da praticada na escola. Apenas dois alunos eram federados nas modalidades que praticavam fora da escola, sendo que os restantes realizavam as atividades físicas por recreação/lazer.

Plano de formação

O processo formativo do estagiário deve ser orientado tendo por base a construção de um plano de formação, alicerçado nos objetivos específicos do estágio pedagógico enunciados no Guia de Estágio para as quatro áreas de formação.

Neste documento reflexivo foram estabelecidas as atividades que se iriam desenvolver ao longo do ano e as competências que se deviam manifestar em cada uma, situando-as temporalmente. Foram também mencionadas as dificuldades que seriam

esperadas e identificadas algumas estratégias que poderiam ser adotadas para as superar.

Antes do início do ano letivo tinha algumas noções acerca de quais poderiam vir a ser as minhas dificuldades de formação para este estágio, devido a experiências anteriores relacionadas com o ramo da lecionação (maioritariamente vivenciadas em disciplinas da licenciatura). Considero que com a elaboração do plano de formação se tornou mais fácil procurar resolver essas lacunas, identificando prioridades de formação em cada momento do ano, e evitou-se um choque de realidade, isto é, um sentimento de que, perante a complexidade da realidade de ensino, pouco nos ajuda a ultrapassar as dificuldades com que somos confrontados (Onofre, 1996).

Aquelas que considerei serem as minhas maiores necessidades de formação foram o controlo da disciplina dos alunos, o planeamento de acordo com as necessidades da turma e a instrução das tarefas da aula. Para além destas foram também indicadas dificuldades que poderiam ser encontradas em cada área. Uma vez que não é viável, nem pedagogicamente desejável, que um professor procure resolver todos os problemas ao mesmo tempo (Onofre, 1996), procurei superar poucas dificuldades de cada vez.

De acordo com Onofre (1996), as dificuldades na área da organização devem ser superadas antes das dificuldades relacionadas, quer com a preparação e avaliação das aulas, quer com a área da instrução, clima ou disciplina. Depois deverão ser colmatadas as dificuldades de planeamento da sessão e, posteriormente, as de instrução. Por último, deverão ser abordadas as dificuldades associadas à remediação da indisciplina ou à promoção de um clima relacional positivo. Sendo assim, primeiramente, foram estabelecidas rotinas organizativas com a turma durante o período de AI e depois fui tendo uma maior preocupação com o planeamento das etapas que se iriam suceder, bem como das respetivas unidades de ensino. Tanto a instrução como a prevenção da indisciplina foram duas dificuldades com as quais me debati mais ao longo do ano letivo, tendo conseguido melhorar progressivamente ao nível da instrução, conseguindo ser mais clara e concisa através da utilização de palavras-chave e explicando de forma breve os objetivos da aula. Em termos do controlo da indisciplina, alguns alunos da turma levaram a que adotasse algumas estratégias preventivas e remediativas, porém, este aspeto pode ter-se manifestado até ao fim do ano porque, como refere Onofre (1995), a modificação da atitude ou do comportamento de indisciplina são aquisições que apenas se revelam a médio ou longo prazo.

Área 1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

Na área de Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem os objetivos e atividade repartem-se por três âmbitos: o planeamento, a condução do ensino e a avaliação. Foi nesta área que se realizaram as principais atividades do estágio pedagógico, desenvolvidas com a turma atribuída.

De seguida será apresentada uma descrição e reflexão das atividades realizadas neste âmbito, procurando identificar as dificuldades verificadas ao longo do ano letivo, assim como as soluções encontradas para as melhorar. Será também realizada uma projeção de algumas modificações ou melhorias a realizar, no sentido de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

Planeamento

A competência de planeamento desenvolveu-se ao longo de todo o ano letivo, tendo em consideração critérios de qualidade da gestão curricular enunciados na literatura científica e pedagógica, onde se destacam os referentes à gestão dos PNEF e aos modelos e técnicas do planeamento pedagógico.

No início do ano letivo o processo de planeamento foi estruturado de forma a respeitar uma sequência lógica derivando de uma visão geral do que iria ser o ano passando para o planeamento das situações de aprendizagem, que num conjunto de aulas, permitiriam atingir os objetivos definidos. Sendo assim foram elaborados quatro níveis de planeamento: o plano anual de turma (PAT), os planos de etapa, os planos de unidades de ensino (UE) e os planos de aula.

De acordo com Bento (1998), um planeamento adequado tem de permitir algo mais do que a distribuição da matéria pelas diversas aulas, tem que ser a base para uma elevada qualidade e eficácia do processo real de ensino, devendo dirigir-se para o desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes) dos alunos, pelo que deve, sobretudo, explicitar as funções principais assumidas naquele sentido por cada aula.

Os documentos de planeamento referidos anteriormente tiveram como objetivo orientar o processo de ensino-aprendizagem, tendo em consideração as características de cada aluno, bem como as suas potencialidades de desenvolvimento e as limitações que apresentavam.

Neste sentido, a etapa de AI foi fundamental para a recolha de informações acerca das aprendizagens que os alunos tinham nas diferentes matérias abrangidas pelo PAI. A AI, segundo Carvalho (1994), surge de modo a que os professores saibam o que os alunos podem aprender e, neste sentido, estes são confrontados com a necessidade de orientar o processo de ensino-aprendizagem, de escolher e definir os objetivos que vão ser perseguidos. Sendo assim, os objetivos fundamentais do processo de AI consistem em diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento, ou seja, perceber quais as aprendizagens que poderão vir a realizar, com a ajuda do professor e dos colegas na aula de EF. Esta etapa permite igualmente identificar os alunos críticos, ou seja, os alunos que apresentam mais dificuldades, e as matérias prioritárias, sendo também fundamental para a implementação de normas de funcionamento das aulas e para a criação de um bom clima de aula (Jacinto et al., 2001).

O planeamento do período de AI foi de extrema importância pois os resultados obtidos na avaliação inicial influenciaram todo o restante processo de planeamento para o ano letivo. Apesar disso, verifica-se que no DEFDE não foi cumprido um objetivo da AI, não existindo a conferência curricular após esse período para realizar a discussão dos resultados e daí se formularem as conclusões acerca do plano do grupo, se estabelecerem as metas e definirem objetivos intermédios. Jacinto et al. (2001) referem que as decisões de orientação e compromisso curricular são facilitadas se os professores de cada ano de escolaridade se reunirem, com o propósito de confrontar as informações recolhidas na AI. A existência desta reunião teria sido muito útil para discutir em conjunto linhas orientadoras para o trabalho a realizar durante o ano letivo, para identificar as dificuldades encontradas na aplicação do PAI e se o mesmo se encontrava ajustado aos objetivos definidos, podendo existir desde logo as alterações necessárias.

Sendo o PAI um instrumento baseado nos pressupostos da AI de diferenciação e inclusão (Jacinto et al., 2001), indissociáveis da EF, e de extrema utilidade uma vez que contém um conjunto de tarefas que visa aferir os diferentes níveis de desempenho e perceber qual a distância a que os alunos se encontram dos objetivos do final do ano, considero que, apesar de termos (estagiários do núcleo de estágio) analisado o protocolo e verificado que este se encontrava em estreita articulação com os objetivos dos PNEF, e de acordo com as possibilidades espaciais e materiais da escola, devíamos ter ajustado o PAI, uma vez que houve matérias que iriam ser lecionadas no ano letivo e que não foram avaliadas nessa etapa, logo ficámos sem saber as capacidades que os alunos tinham

nessas matérias. Neste caso, para as matérias que não foram avaliadas foi realizado um diagnóstico de cada aluno quando estas foram lecionadas na etapa de trabalho seguinte.

Destaco ainda que, devido a decisões tomadas pelo DEFDE na reunião de departamento realizada antes do início do ano letivo, as áreas de avaliação da aptidão física e dos conhecimentos não foram alvo de AI na primeira etapa, devido ao pouco tempo destinado à mesma, que deveria ser aproveitado para a avaliação de todas as matérias. Para a aptidão física foi realizado um diagnóstico dos alunos após o período de AI sendo aplicados alguns dos testes da bateria de testes do Fitnessgram®, e para os conhecimentos foi também, nesse momento, elaborado pelos alunos um trabalho de pesquisa em grupo que permitiu fazer o diagnóstico nessa área.

Ainda assim, uma vez que são três as grandes áreas de avaliação específicas da EF, as atividades físicas, a aptidão física e os conhecimentos (Jacinto et al., 2001), deveria ter dedicado atenção à área da aptidão física e dos conhecimentos durante a AI, aplicando a bateria de testes do Fitnessgram® ou simplificando através da criação de exercícios para averiguar as capacidades dos alunos em termos da aptidão física, e construindo uma ficha de diagnóstico onde estivessem presentes os objetivos relativamente aos conhecimentos que os alunos deveriam adquirir neste ano letivo, que estavam definidos nos conteúdos curriculares de EF.

Nesta etapa de AI surgiram algumas dificuldades, como o registo dos desempenhos dos alunos devido ao facto de querer seguir estritamente os objetivos e critérios definidos no PAI e de não ter um conhecimento total dos objetivos estipulados para cada situação de aprendizagem e nível de especificação, mas também devido ao desconhecimento dos alunos e a não conseguir associar os nomes aos respetivos alunos. De modo a colmatar esta dificuldade procurei memorizar os critérios a observar nas situações de AI antes de cada aula e coloquei as fotos dos alunos à frente do nome nas grelhas de observação.

Sendo a AI uma unidade de avaliação diagnóstica e também prognóstica dos alunos (Rosado, 2003), após realizar o diagnóstico dos alunos defini o prognóstico a atingir no final do ano letivo. Neste ponto também encontrei algumas dificuldades, pois não tinha a certeza se os alunos iriam conseguir efetivamente atingir o nível prognosticado. Poderei ter sido muito ou pouco ambiciosa, mas esse aspeto pôde ser ajustado mediante o decorrer do ano e a verificação da evolução ou do decréscimo dos desempenhos de cada aluno.

Considero que uma das minhas potencialidades relativamente a este primeiro objetivo específico do planeamento foi a adoção da estratégia de planear aulas

politemáticas de forma a conseguir observar as capacidades dos alunos em todas as matérias em tão pouco tempo. Consegui desenvolver esta estratégia através de um planeamento cuidado de cada aula durante a AI, e da experiência ganha na lecionação das aulas e na observação das aulas dos meus colegas estagiários e do professor orientador de escola.

Após a etapa de AI deveria ter elaborado o PAT tendo em consideração as informações decorrentes desse período, bem como o plano da 2.^a etapa, mas este segundo objetivo do planeamento ficou longe de ser cumprido porque os documentos não foram realizados no momento em que deveriam ter sido feitos, houve um atraso. Apesar disto, o PAT e os planos da 1.^a etapa e da 2.^a etapa tiveram sempre por base os PNEF, os documentos da escola, o *roulement* dos espaços e os conteúdos curriculares de EF, sendo que o que faltou foi agrupar a informação toda que já estava elaborada após a AI (a caracterização da turma, os recursos espaciais, temporais e materiais, os resultados da AI por matéria, entre outros) num documento que orientasse o planeamento numa lógica hierárquica, de forma a possibilitar que a ordem de planeamento ocorresse sempre dos níveis superiores (PAT) para os inferiores (planos de UE e planos de aula).

Este facto não invalida que o trabalho realizado com a minha turma tenha sido feito com lógica, com coerência entre os diferentes níveis de planeamento e com progressão pedagógica. Para a elaboração do PAT foram tidos em consideração os resultados da AI, relativamente ao diagnóstico que foi feito para cada aluno em cada matéria para que fossem definidas as matérias prioritárias, os alunos críticos e os grupos de nível, assim como os objetivos terminais a atingir no final do ano letivo, objetivos estes que também foram distribuídos pelas etapas definidas para o ano letivo (objetivos intermédios).

Uma estratégia que deveria ter adotado imediatamente após a AI seria a comparação do nível de diagnóstico dos alunos em cada matéria com os objetivos terminais dos conteúdos curriculares de EF de modo a poder prognosticar, e também para distribuir os objetivos que deveriam ser trabalhados em cada etapa e em cada matéria e, deste modo, no final da AI, conseguiria iniciar logo a elaboração do PAT.

Outro aspeto que poderia ter tido em consideração no planeamento da primeira etapa seria a distribuição dos objetivos aliada ao PAA do DEFDE, como por exemplo, para preparar os alunos para corta-mato escolar que se realizava no fim do 1.^o período deveria ter planeado momentos de trabalho de resistência aeróbia desde a primeira UE, uma vez que é uma capacidade física que demora muito tempo a adquirir e também

porque o treino aeróbio deve ser considerado a base da preparação mais intensa e específica devido à importância vital das adaptações ocorridas para a adaptação geral (Alves, 1996).

Das dificuldades de planeamento apresentadas na primeira etapa de formação conseguiu-se posteriormente planear tendo em consideração as atividades calendarizadas no PAA, e foi também possível colmatar o défice no planeamento das áreas da aptidão física e dos conhecimentos. Nas etapas seguintes, para a área da aptidão física, não foram calendarizados apenas os momentos em que os alunos iriam ser avaliados, mas foram também planeados exercícios de desenvolvimento das capacidades onde existia maior prioridade de trabalho e foi dedicado mais tempo àquelas que demoravam mais tempo a ser adquiridas para conseguir potenciar a avaliação dos alunos. Deste modo, foi uma melhoria bastante positiva incluir o treino das capacidades físicas no planeamento das atividades físicas, pois, por exemplo, antes de serem abordados os saltos no atletismo, já tinha sido trabalhada a força ao nível dos membros inferiores. As preocupações metodológicas, ao nível do desenvolvimento das capacidades físicas, seguiram os princípios pedagógicos defendidos pelo PNEF, a inclusão e a diferenciação dos processos de treino de acordo com as possibilidades e limitações de cada aluno (Jacinto et al., 2001). Para além disto, propus igualmente situações de treino visando o desenvolvimento das capacidades em que os alunos apresentavam níveis fracos, como pressupõem os PNEF.

Houve igualmente um maior desenvolvimento na área dos conhecimentos após a primeira etapa de formação, tendo sido planeados diferentes momentos de transmissão de informação e formas de avaliação. Foram abordadas duas temáticas diferentes ao longo do ano, sendo a primeira temática desenvolvida nos dois primeiros períodos através de trabalhos de grupo e individuais. Para auxiliar o estudo dos alunos elaborei um documento escrito através da compilação de capítulos de livros e de artigos, e a avaliação dos objetivos para esses períodos, efetuada com um teste de avaliação, foi positiva. No último período foi abordada uma nova temática que foi introduzida através de exposições teóricas, e os alunos realizaram um trabalho de grupo e apresentaram-no posteriormente à turma como forma de avaliação. Deste modo, consegui considerar no processo de planeamento as atividades de aprendizagem que se referem aos conhecimentos, aspeto este defendido pelos PNEF, e consegui superar uma dificuldade que tinha sido encontrada na primeira etapa.

Para a elaboração de um plano de etapa foi necessário realizar sempre *a priori* o balanço da etapa anterior, de modo a verificar se os alunos progrediram nas suas

aprendizagens e que objetivos foram atingidos. Sem este balanço poderia ter caído no erro de seguir os objetivos definidos para os alunos no início do ano letivo, quando ainda não tinham alcançado objetivos anteriores, aspeto que aconteceu a alguns alunos em algumas matérias, pelo que não seria possível manter a coerência entre as diferentes etapas, uma vez que estariam a ser definidos objetivos desajustados às capacidades dos alunos. Sendo assim, no plano de terceira etapa tive a necessidade de reformular, com o auxílio da professora orientadora de escola e da colega estagiária que leciona também a um 9.º ano, os objetivos já estipulados no PAT para esta etapa, porque considerei que estavam desajustados às capacidades dos diferentes grupos de nível de alunos formados. Estas alterações fazem sentido porque o planeamento deve ser visto como algo flexível e que pode estar sujeito a alterações, durante todo o ano letivo, de modo a dar resposta às necessidades específicas dos alunos.

Considero que desde o início do ano letivo uma preocupação que tive foi trabalhar sempre no sentido de promover as aprendizagens dos alunos, ainda assim, uma grande dificuldade que tive em termos de planeamento na primeira etapa de formação diz respeito ao fraco domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo, que representa a combinação entre conteúdo e pedagogia numa compreensão de como determinados tópicos, problemas ou questões são organizados, representados, e adaptados para os diversos interesses e capacidades dos alunos (Shulman, 1987). Deste modo, procurei a partir daí investir na minha formação e saber mais acerca desse assunto recorrendo à literatura científica.

A partir da segunda etapa de formação, como forma de colmatar algumas dificuldades de planeamento decorridas na etapa anterior relativas ao controlo dos alunos, especialmente em aulas ocorridas no ginásio, procurei planear as estratégias de ensino de uma forma mais específica, dando exemplos claros acerca do que iria procurar trabalhar durante a etapa, como a adoção de uma postura mais séria/rígida de forma a prevenir que determinados alunos realizassem comportamentos de indisciplina, ou a intervenção imediata perante alunos que realizassem comportamentos fora da tarefa no sentido de os incentivar a continuar a efetuar as situações de aprendizagem com empenho. Outra competência que consegui adquirir até ao fim do ano diz respeito ao planeamento de momentos de emissão de informação de retorno (feedback), de modo a que todos os alunos soubessem se estavam a executar bem os exercícios e o que podiam fazer para melhorar, e, para tal, defini que teria de emitir feedbacks frequentemente, e de diferentes formas.

A formação de grupos é um elemento pertencente à organização das aulas, condição essencial ao bom funcionamento da aula (Onofre, 1995). Deste modo, no planeamento geri os grupos de alunos de forma a resolver alguns conflitos à medida que ia conhecendo a turma. Tive o cuidado de não formar grupos constituídos apenas por alunos de determinado sexo em algumas matérias, nomeadamente na ginástica, uma vez que caso os alunos do sexo masculino ficassem todos juntos tendiam a exhibir mais comportamentos de indisciplina. Entendi também que após a primeira etapa de formação deveria organizar grupos homogéneos em matérias individuais e heterogéneos em matérias coletivas (à exceção do voleibol), pois nas matérias coletivas pretendia incentivar uma colaboração dos alunos mais aptos na aprendizagem dos colegas, e nas matérias individuais pretendia atribuir objetivos por grupo de nível adequando as situações de aprendizagem a cada grupo e utilizando progressões pedagógicas para que os alunos com maiores dificuldades conseguissem atingir mais facilmente os objetivos propostos. Este critério foi ao encontro dos PNEF, que defendem que a constituição dos grupos deve permitir, preferencialmente, a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes, no entanto deve também assegurar-se a constituição homogénea dos grupos sempre que necessário à eficácia do processo ensino-aprendizagem (Jacinto et al., 2001).

Passando para outro nível de planeamento, verifica-se que as unidades mais vastas de matéria são frequentemente divididas em unidades mais pequenas, designadas unidades de ensino, e são planificadas pelo professor no processo global da organização do seu ensino, servindo de base para a preparação das diferentes aulas (Bento, 1998). Neste sentido, na elaboração dos planos de UE foram definidos os objetivos a lecionar e as situações de aprendizagem associadas à concretização desses objetivos. Além da criação das UE, foram criados planos de aula para todas as aulas onde foram definidas, para cada tarefa, as formas de organização, os aspetos críticos e o esquema a utilizar.

Considero que a principal dificuldade relativamente a este objetivo do planeamento surgiu em termos da definição dos objetivos intermédios para cada grupo de nível, e neste caso procurei planear as aulas de acordo com o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos reajustando objetivos caso os alunos tivessem dificuldades ou criando variantes de facilidade e de dificuldade mediante aquilo que ia observando nas situações de aprendizagem aula após aula.

As decisões correspondentes a cada etapa do planeamento (anual, etapa, unidade de ensino e aula) foram assumidas de modo integrado, formando uma unidade

lógica e coerente. Apesar disso, foi necessário reformular alguns dos objetivos terminais que estavam definidos no PAT, devido a uma necessidade de ajustamento dos mesmos às capacidades dos alunos, como referido anteriormente. A realização das autoscopias, dos balanços de UE e de etapa e da avaliação formativa permitiu que existisse uma maior coerência neste processo pois possibilitou-me que os resultados de cada aula ou UE fossem tidos em consideração nos planeamentos seguintes, voltando a introduzir os objetivos que não foram atingidos ou planeando tarefas que permitissem uma progressão nas aprendizagens dos alunos. Através da avaliação formativa é também possível explorar a flexibilidade do planeamento, pois se verificamos que os objetivos não estão a ser cumpridos podemos alterar o planeamento de modo a ir ao encontro dos mesmos.

A planificação das aulas foi a última etapa do processo que abrangeu todo o planeamento do ano letivo, pois, como refere Bento (1998), a preparação da aula constitui o elo final da cadeia de planeamento do ensino pelo professor. Sendo assim, para que haja um planeamento eficaz é necessário o professor ter como base todo o meio que envolve o processo de ensino-aprendizagem, passando posteriormente para planeamentos cada vez mais específicos até chegar, não só à sua turma, mas também, a cada um dos seus alunos.

Considero que a subárea do planeamento teve importância na minha formação, pois atribuiu-me a capacidade de desenvolver ferramentas que orientassem todo o processo de ensino-aprendizagem. Foi a primeira experiência do curso de mestrado onde pude realmente conceber um planeamento a curto, médio e longo prazo articulados entre si, e daí se entendem as dificuldades sentidas à partida nas dúvidas acerca do que deveria constar num plano e como seria a melhor forma de o estruturar. Neste caso senti que nada é melhor do que aprender a fazer fazendo, pois só com a prática fui elaborando planos mais específicos e, de certa forma, também mais simples. Sinto-me preparada neste âmbito para enfrentar novos desafios que encontrar no futuro, e procurarei sempre efetuar um planeamento cuidado, atempado e reflexivo, uma vez que este tem sempre de incluir um conhecimento acerca de conteúdos e princípios do processo ensino-aprendizagem, conhecimento dos alunos, e conhecimento de princípios e técnicas de gestão da aula.

Avaliação

A avaliação pressupõe que haja uma recolha e análise de uma dada informação, que permita atribuir um juízo de valor, a fim de facilitar uma tomada de decisão assertiva

de acordo com essa mesma informação (Peralta, 2002). Esta definição de avaliação leva à identificação de três tipos de informação recolhida: (1) a informação sobre as potencialidades dos alunos, aferida na AI, correspondendo à dimensão projetiva do trabalho do professor e estando em causa a orientação (as metas ou objetivos para os alunos) do processo ensino-aprendizagem; (2) a informação sobre a realização ou não dos objetivos intermédios propostos pelo professor, no quadro da avaliação formativa que visa regular o processo ensino-aprendizagem; e (3) a informação acerca da realização ou não dos objetivos terminais propostos pelo professor, no quadro da avaliação sumativa e visando a atribuição da classificação ao aluno (Carvalho, 1994).

Neste sentido, quando somos responsáveis por dar aulas a uma turma temos de perceber se os alunos se encontram aptos para a prática das diferentes matérias tendo em consideração os níveis em que se encontram. Mas como podemos estabelecer objetivos e metas adequadas aos nossos alunos? Segundo Carvalho (1994), esses objetivos são baseados na avaliação feita no início do ano e reformulados durante o ano de forma a ajustar e sistematizar a atividade dos alunos.

Para a etapa de AI, que decorreu nas primeiras quatro semanas de aulas, foram utilizadas as grelhas de observação elaboradas pelo DEFDE. Mediante a dificuldade de observar todos os critérios em todos os alunos para as matérias previstas, devido essencialmente à reduzida duração da 1.^a etapa, considero que foi importante ter estudado e compreendido os critérios de todas as matérias do PAI. Ainda assim, por mais rigor que os professores queiram dar aos instrumentos de avaliação a subjetividade está inevitavelmente presente na leitura que o professor pode fazer das respostas do aluno, nas expectativas que o professor tem em relação a elas, entre outros (Ferraz et al., 1994). Devido a este fator, e também devido à falta de experiência, considero que em alguns casos me enganei a recolher informações na AI e também a determinar os níveis de prognósticos que é pretendido que os alunos alcancem nas diferentes matérias. Porém, os ajustamentos foram realizados à medida que o processo de ensino-aprendizagem ia decorrendo.

“A avaliação não é, dentro do processo educativo, uma entidade autónoma. A sua importância está dependente da forma como o educador a interliga com as restantes decisões que devem ser tomadas para garantir um processo consciente e orientado tendente à consecução de objetivos pedagogicamente importantes.”

(Jacinto, 1984, p. 127)

Assim sendo, tendo por base os resultados da AI, procurei refletir e determinar um prognóstico daquilo que pensava que os alunos seriam capazes de atingir, atendendo às suas dificuldades e potencialidades. Este traçar de uma meta permitiu-me planejar situações de aprendizagem que levassem a que os alunos progredissem nas suas aprendizagens nas matérias lecionadas. Na segunda etapa de formação ainda se tornou necessário realizar para algumas matérias (ginástica de aparelhos, com a trave e as paralelas simétricas; ginástica acrobática; atletismo, com a corrida de estafetas, a corrida de velocidade, o lançamento do peso e o triplo salto) um diagnóstico, uma vez que se tratavam de matérias que não tinham sido avaliadas inicialmente, sendo que sem ele seria inconcebível para mim orientar o processo de ensino-aprendizagem, e como refere Carvalho (1994), saber qual a direção que devia dar ao percurso de desenvolvimento dos alunos. Ainda assim, para as matérias do atletismo tive alguma dificuldade em diferenciar o ensino tendo em consideração as particularidades de cada aluno na sua aprendizagem, porque essas matérias foram lecionadas em poucas aulas.

A avaliação realizada no decorrer do ano letivo teve sempre por base as três áreas de avaliação específicas da EF definidas nos PNEF, as atividades físicas (matérias), a aptidão física e os conhecimentos, e outra área de avaliação definida pela EBSAA, as atitudes/competências sociais. Apesar das atitudes estarem inerentes a cada uma das matérias, esta área tem que estar contemplada dentro dos critérios de avaliação de todas as disciplinas lecionadas na escola, devido à, segundo a própria Direção da Escola, necessidade de uniformização dos critérios de avaliação entre disciplinas, apesar do DEFDE não concordar com esta área de avaliação para o ensino secundário.

É completamente contra-indicado, em critérios de classificação, o fracionamento dos domínios (motor, cognitivo e afetivo), pois, tanto os conhecimentos relacionados com as matérias, como as atitudes e valores, já estão contemplados na área de avaliação das atividades físicas.

De modo a que avaliação esteja integrada no processo ensino-aprendizagem de uma forma natural, surge uma necessidade de os professores encontrarem formas de registo simples e económicas. Na área das atividades físicas o instrumento de avaliação formativa que elaborei foram as grelhas onde foram explicitados os objetivos que iriam ser avaliados em cada UE para as matérias lecionadas, que foram os objetivos que foram abordados nessas mesmas UE. Para a área da aptidão física foi elaborada uma grelha de avaliação formativa, tendo por base a grelha utilizada pelo DEFDE. Para a área dos conhecimentos foram elaborados trabalhos de grupo e individuais e um teste de

avaliação escrito. Para as atitudes e competências sociais a grelha de avaliação formativa elaborada teve por base os objetivos definidos pelo DEFDE para esta área.

No contexto específico da EF, em que as aulas têm características particulares, é necessário que os instrumentos de avaliação a utilizar obedeçam a critérios de economia e de simplicidade, de forma a que seja possível aplicá-los sem excessiva perda de tempo (para rentabilizar os tempos de prática) e, ainda, que impliquem pouco esforço por parte do professor (Sarmiento, Veiga, Rosado, Rodrigues, & Ferreira, 1998), e foi precisamente isto que pretendi quando construí as grelhas da avaliação formativa, colocando apenas os critérios que deveriam ser observados, que foram os conteúdos que cada aluno desenvolveu durante as aulas, simplificando assim o registo dos desempenhos dos alunos.

Tendo a avaliação formativa um papel regulador pois assume a função de identificar as dificuldades e êxitos dos alunos no decorrer do processo de ensino. Este tipo de avaliação surge também como meio de adaptar as características do ensino às características dos alunos, visando o sucesso dos mesmos. Neste sentido, após a construção e aplicação das grelhas de avaliação formativa e a identificação dos níveis de desempenho dos alunos consoante as suas limitações e o seu sucesso, uma das principais dificuldades identificadas na primeira etapa de formação foi superada nas etapas seguintes quando foram transmitidas as informações recolhidas aos alunos acerca das suas aprendizagens, tendo a preocupação de explicar-lhes durante as aulas como estava a decorrer o desenvolvimento das suas competências em cada uma das matérias. No percurso de avaliação dos alunos, é imperioso que os alunos conheçam o caminho a percorrer, isto é, que os critérios sejam definidos e negociados (Pacheco, 2002), e também que estes estejam assimilados pelos alunos, pois só deste modo se pode identificar sucessos e insucessos e, em função disso, (re)orientar as ações dos alunos no sentido de reforçar as suas capacidades e tentar ultrapassar as suas limitações (Barbosa & Alaiz, 1994). Esta interação e comunicação entre professores e alunos é central porque os professores têm que estabelecer pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (Fernandes, 2006).

Durante os momentos de avaliação formativa procurei também emitir frequentemente informação de retorno aos alunos, porém, considero que devo no futuro emitir feedbacks com maior especificidade de conteúdo, uma vez que a avaliação formativa deve ser deliberadamente organizada em estreita relação com um feedback inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade (Fernandes, 2006).

A avaliação sumativa ocorreu no final de cada período letivo, sendo o seu objetivo recolher informação de modo a proporcionar a atribuição de uma classificação às aprendizagens dos alunos (Carvalho, 1994), de acordo com as competências demonstradas nas quatro áreas de avaliação da EF definidas pelo DEFDE. Esta avaliação teve como base o conjunto dos registos e das recolhas efetuadas na avaliação formativa e seguiu as orientações do protocolo de avaliação sumativa. Os níveis que cada aluno apresentou em cada área/matéria foram alvo de comparação com os critérios presentes nos critérios de avaliação da disciplina de EF para o 9.º ano de escolaridade.

Considero que este tipo de avaliação é de extrema importância, porque pretende traduzir a distância a que o aluno ficou de uma meta que, explícita ou implicitamente, se considerou ser importante de atingir (Cortesão, 2002), e isto promove que os alunos compreendam em que ponto estão e como podem melhorar, que percebam os objetivos que devem atingir, as tarefas a desenvolver, o caminho a percorrer, identifiquem sucessos e insucessos e, em função disso, (re)orientem as suas ações (Barbosa & Alaiz, 1994).

No percurso de avaliação dos alunos, os critérios são referenciais comuns que exigem a partilha de ideias e práticas sobre a prossecução de objetivos de aprendizagem e o domínio de competências pelos alunos, sendo também fundamental que estes sejam partilhados e discutidos com os mesmos (Pacheco, 2002). Deste modo, apresentei aos alunos no início do ano os critérios de avaliação tendo em consideração as áreas de avaliação da disciplina, e esclarecendo as dúvidas que os alunos manifestassem. Ainda assim, considero que teria sido pertinente informar os alunos acerca daquilo que era esperado que realizassem neste ano letivo, para que estes se empenhassem nas aulas para cumprir os objetivos propostos e se responsabilizassem pelas suas aprendizagens.

Na EBSAA cada uma das áreas de avaliação da EF tem diferentes ponderações em termos de percentagens. Após a atribuição de cada nível de desempenho, a classificação na área das atividades físicas corresponde a 65% da classificação final dos alunos, na área da aptidão física corresponde a 20%, na área dos conhecimentos corresponde a 10% e as atitudes a 5%. De acordo com os pressupostos nos PNEF, não se deve atribuir percentagens às diferentes áreas de avaliação em EF, o sucesso do aluno deve, em vez disso, ser o resultado de um desempenho enquadrável nas designadas “normas de referência para a definição de sucesso em EF” (encontradas nos PNEF), para cada uma das áreas de avaliação da disciplina. Uma vez que nas áreas das atividades físicas e da aptidão física são atribuídos níveis aos alunos (introdutório, elementar ou avançado ou apto ou não apto, respetivamente), os PNEF sugerem que a

atribuição da classificação final seja feita por níveis que corresponderão aos valores da nota final.

Uma grande dificuldade sentida foi atribuir classificações aos alunos consoante os níveis de desempenho demonstrados, uma vez que no protocolo de avaliação sumativa do DEFDE não são apresentados critérios de classificação para os níveis de desempenho parte de nível elementar e parte de nível avançado. Assim sendo, um aluno com nível introdução em determinada matéria e outro aluno com parte de nível elementar na mesma matéria poderão ter a mesma classificação, partindo essa distinção da minha subjetividade consoante as capacidades dos alunos.

Assumi ao longo da minha formação o papel da avaliação como de extrema responsabilidade, porque enquanto professora de uma turma tive de formular juízos de valor sobre a prestação dos alunos. Este processo foi e será sempre encarado com a maior seriedade e rigor, com recurso a instrumentos adequados, de modo a tomar as decisões mais apropriadas à promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos. Considero que no futuro poderei ainda sentir dificuldades em efetuar os registos da avaliação, uma vez que é complicado observar e analisar para tantos critérios o desempenho de cada aluno para as diferentes matérias e, num caso extremo, poderei ter de lecionar em escolas que não forneçam o apoio de critérios e procedimentos de avaliação claros e objetivos definidos. Uma forma de solucionar este problema, e que utilizei em algumas aulas, foi o recurso à gravação da aula em vídeo, para que não houvesse muito dispêndio de tempo na aula dedicado a registar o nível de consecução dos critérios estabelecidos.

Condução do ensino

A competência de condução do ensino desenvolveu-se ao longo do ano, de acordo com critérios de qualidade da gestão da aula referenciados na literatura científica e pedagógica, fazendo uso das estratégias de ensino, das estruturas organizativas e dos procedimentos de otimização da organização, instrução, disciplina e clima das aulas. No âmbito da minha intervenção pedagógica ao longo das aulas identifiquei nos planos de etapa algumas técnicas mais específicas a adotar nas aulas tendo em conta cada uma das dimensões de Siedentop (1983) da intervenção pedagógica do professor (instrução, organização, clima e disciplina).

Algumas habilidades ou destrezas de ensino, como a capacidade de gerir o tempo de aula, de reduzir o tempo de transição durante a lição, de aumentar as ocasiões de

prática aos alunos, de dar uma instrução clara e frequentemente apoiada pela demonstração, de organizar a aula e de fornecer indicações de organização, de criar um ambiente de trabalho positivo, de controlar a aprendizagem dos alunos, e de dar feedbacks significativos e de qualidade, parecem estar intimamente ligadas à eficácia da atividade do professor de EF (Carreiro da Costa, 1988).

As estruturas organizativas e os procedimentos de gestão da aula não foram totalmente adquiridos na primeira etapa de formação pelos alunos, especialmente nas aulas que ocorreram no ginásio, talvez devido à falta de motivação que estes apresentaram relativamente às tarefas propostas nessas aulas por não gostarem das matérias da ginástica. Porém, até ao final do ano letivo, considero que melhorei consideravelmente os momentos dedicados à organização, colmatando a dificuldade anterior de arrumação de material, proporcionando uma gestão mais organizada e eficaz através da divisão de tarefas por grupos de trabalho, procurando potenciar o tempo de prática de atividade dos alunos. O tempo de empenhamento motor desempenha um papel crucial na aprendizagem motora, e o seu indicador de eficácia é a quantidade máxima de tempo de atividade com conteúdos específicos e a quantidade máxima de tempo numa tarefa específica com um grau de dificuldade adequado (Carreiro da Costa, 1988). Com uma organização eficaz posso possibilitar elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades das aulas, um número reduzido de comportamentos desviantes que interfiram com o trabalho dos seus colegas e/ou do professor, e um uso eficaz do tempo da aula (Siedentop, 1983).

“A proposição fundamental do espectro de estilos de ensino é que o ensino é dirigido por um único processo unificador: a tomada de decisão. Cada ato de ensino deliberado é uma consequência de uma decisão prévia. A tomada de decisão é o comportamento central ou primário que rege todos os comportamentos que se seguem.”

(Mosston & Ashworth, 2008, p. 8)

Relativamente às decisões tomadas quanto aos estilos de ensino utilizados posso referir que organizei as aulas apenas de acordo com estilos de ensino mais convergentes, nomeadamente o estilo de ensino por comando e de tarefa, sendo que planeei aulas onde o professor é a peça central do processo de ensino-aprendizagem. Apesar de ter planeado para a segunda etapa de formação e seguinte a adoção de estilos de ensino mais divergentes, onde os alunos fossem a peça central do processo de

ensino-aprendizagem, dando-lhes mais autonomia no seu processo de aprendizagem, não foi possível cumprir com este planeamento, devido à dificuldade que persistiu em termos do controlo da turma, e também porque pensei que a turma não fosse capaz de realizar as tarefas de forma autónoma, devido a alguns alunos serem indisciplinados, ou realizarem muitos comportamentos fora da tarefa. A utilização dos estilos de ensino por comando e da tarefa conferiu-me uma maior segurança ao indicar aos alunos qual o comportamento desejado.

Considerando que a transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011), na instrução inicial das aulas foram sempre transmitidos aos alunos os objetivos e as rotinas de organização das mesmas. Foram também explicadas as tarefas propostas e no final das aulas foi efetuado um balanço sobre as mesmas e uma referência aos conteúdos que iriam ser lecionados na aula seguinte. Tive, geralmente, o cuidado de realizar demonstrações após as instruções das tarefas da aula, utilizando também os alunos como agentes de ensino, especialmente a partir da segunda etapa de formação, uma vez que foi uma dificuldade identificada na primeira etapa. Porém, já para o final do ano, a emissão de informação nas instruções iniciais, quando a turma estava junta, poderia ter sido mais explícita acerca dos objetivos que iriam ser abordados na aula, para que os alunos ficassem esclarecidos acerca das componentes críticas que tinham de executar, e, desta forma, melhorava o tempo de transições e despendia menos tempo em instruções emitidas durante a aula.

Não importa apenas que o aluno esteja atento e receba a informação em boas condições, é importante que a aceite, que seja persuadido, que adira afetivamente às atividades propostas (Rosado & Mesquita, 2011). E, neste sentido, considero que este talvez tenha sido o aspeto mais difícil de ultrapassar em termos da condução do ensino, uma vez que alguns alunos apresentaram, por vezes, um reduzido tempo de atividade motora específica, em especial nas aulas em que eram abordadas as ginásticas ou as matérias do atletismo. Considero que este facto se deve não só à forma de organização das aulas em que foram lecionadas essas matérias, por estações ou com tarefas em que existiam filas de espera, mas também ao reduzido empenho que os alunos demonstraram nas tarefas propostas por não gostarem de praticar as matérias em questão. De modo a colmatar esta situação procurei ao longo do ano criar grupos com poucos alunos, para não haver tempo de espera nas filas, criar situações de aprendizagem dinâmicas que permitissem desenvolver objetivos ambiciosos, ainda que adequados às capacidades dos alunos.

Os professores mais eficazes são claros na apresentação das tarefas, recorrem a demonstrações regulares e emitem palavras-chave apropriadas no que se refere ao número, à qualidade e à validade face à especificidade do conteúdo em questão (Werner & Rink, 1987 citado por Rosado & Mesquita, 2011), o que me leva a concluir que a demonstração de exercícios é uma boa estratégia para garantir a receção de informação pelos alunos, criando ao mesmo tempo um bom clima de aula.

Relativamente aos processos de acompanhamento ativo da atividade de aprendizagem dos alunos, evidenciou-se em algumas aulas que decorreram no ginásio a dificuldade na adoção das melhores estratégias de observação o que levou a que surgissem comportamentos fora da tarefa. Considero que, ainda assim, a partir do final da primeira etapa de formação já consegui intervir de uma forma mais prudente, procurando sempre posicionar-me e deslocar-me no espaço de aula de forma a controlar toda a turma, principalmente os alunos que se encontravam mais distantes, emitindo feedbacks de controlo à distância. Nos momentos de avaliação tornou-se igualmente difícil adotar uma posição mais adequada no espaço porque me focava muito no grupo de alunos que estava a observar.

Quanto à emissão de feedback, tentei que estes fossem preferencialmente positivos de modo a motivar os alunos e criar um bom clima de aula, e procurei frequentemente dar informações aos alunos acerca de como corrigir os seus erros. Considero que ao longo do ano letivo melhorei a frequência dos feedbacks emitidos aos alunos, procurando variar na sua forma, optando geralmente por feedbacks avaliativos e prescritivos. De acordo com Carreiro da Costa (1988), o feedback pedagógico desempenha um papel crucial na aprendizagem motora, por ser a variável mais consistente para controlar a aprendizagem. Uma dificuldade que persistiu foi em termos do fecho do ciclo de feedback, sendo que deveria ter verificado e garantido sempre que o feedback causou o efeito pretendido, ou seja, se o aluno aprendeu o comportamento desejado.

O conceito de disciplina considera a diferenciação entre comportamentos apropriados, isto é, comportamentos que estão de acordo com a realização dos objetivos educacionais numa situação específica, e comportamentos inapropriados (Siedentop, 1983). Desta forma, a modificação da conduta inapropriada deve, mais do que intervir sobre comportamentos inapropriados, desenvolver tipos de comportamentos apropriados (Siedentop, 1983), sendo este um aspeto que por vezes ficou aquém de ser atingido. Existiam na turma alguns alunos que revelavam com alguma frequência comportamentos fora da tarefa e que necessitavam de uma intervenção mais constante, devido à falta de

empenho nas tarefas propostas. Este aspeto tornou-se mais evidente nas aulas que decorreram no ginásio e, uma vez que sabia quais eram os alunos que apresentavam esses comportamentos de indisciplina com maior regularidade, fui adotando algumas estratégias de prevenção e remediação de comportamentos inapropriados dos alunos, estando sempre perto dos alunos mais propensos a comportar-se mal, evitando criar grupos de trabalho juntando os alunos indisciplinados, e tentando perceber quais os motivos que levavam os alunos a ter esses comportamentos de forma a poder preveni-los. A causa mais apontada geralmente dizia respeito à falta de interesse pela prática das matérias praticadas no ginásio (as ginásticas e a dança).

Algumas técnicas apontadas por Onofre (1995) consistem em garantir atitudes de responsabilidade por parte dos alunos, garantir que os alunos respeitem as regras de conduta estabelecidas para a aula e garantir que os alunos não se envolvem em comportamentos contrários às regras de conduta estabelecidas quando aliciados pelos colegas a fazê-lo, de forma a prevenir os problemas de disciplina. Uma estratégia que poderia ter utilizado seria, quando um comportamento de indisciplina acontecesse, garantir que o aluno não voltasse a adotar esse comportamento após a minha reação ou assegurar que os alunos reconhecessem as consequências da adoção de comportamentos contrários às regras de conduta estabelecidas.

O clima de bem estar numa aula é habitualmente conotado com uma boa relação entre o professor e o aluno, no entanto, o bem estar do aluno é condicionado pelas relações entre os alunos e a relação com as atividades de aprendizagem (Onofre, 1995). Considero que se verificou ao longo do ano, maioritariamente, um clima positivo nas aulas, tanto entre os alunos, verificando-se um grande espírito de cooperação e de entreajuda, como entre os alunos e a professora. A promoção do entusiasmo pelas situações de aprendizagem através da criação de tarefas apelativas e da variedade de atividades motoras proporcionadas não foi o suficiente para manter, em alguns alunos, uma relação positiva com a matéria. Para tal poderia ter utilizado outras técnicas de intervenção pedagógica procurando que os alunos atribuíssem significado às propostas de aprendizagem para as quais não se manifestassem espontaneamente motivados, ou garantindo que os alunos manifestassem as suas opiniões sobre a aula, ou suscitando a participação empenhada dos alunos apresentando tarefas com maior índice de complexidade, ou garantindo que os alunos formassem expectativas elevadas sobre a sua capacidade de aprendizagem (Onofre, 1995). Ainda assim, para a maioria das matérias fui sempre ajustando as tarefas às necessidades dos alunos e propondo exercícios adequados a cada grupo de nível. Uma estratégia utilizada para colmatar essa

dificuldade foi a criação de variantes de facilidade e de dificuldade para cada situação de aprendizagem.

Na primeira etapa de formação os estagiários não criaram o projeto de observação pedagógica das aulas, ainda que tivéssemos observado praticamente todas as aulas dos pares do núcleo de estágio e discutido os aspetos críticos observados após cada aula. A nossa presença nas aulas dos colegas e da professora orientadora resumia-se apenas à observação das situações de aprendizagem prescritas. Na segunda etapa de formação realizámos o projeto de observação das aulas onde procurámos que o objetivo fosse focar a nossa observação nos aspetos fundamentais da intervenção pedagógica. A professora orientadora de escola facilitou-nos uma ficha de observação que possibilitou que o observado recebesse um feedback sobre o desempenho das suas intervenções e decisões de modo a melhorá-las nas próximas aulas. Na última etapa de formação foi gravada uma aula e analisada posteriormente com recurso ao *Sistema de Observação do Feedback (SOFB; Moreira & Ferreira, 2008)*. Foi analisado apenas o feedback, porque era uma das necessidades de formação que tinha nessa etapa. Os resultados permitiram verificar que foram emitidos bastantes feedbacks, com uma afetividade positiva, e direcionados maioritariamente para os alunos, o que considero muito positivo, pois indica que fui capaz de individualizar o feedback.

As autoscopias realizadas depois de todas as aulas ajudaram-me a perceber aquilo que poderia ter feito de forma diferente para melhorar algumas estratégias de intervenção pedagógica, sendo que nestes documentos constam muitas dificuldades encontradas nas aulas e propostas para as ultrapassar.

Destaco também que o núcleo de estágio realizou reuniões após cada aula dos seus elementos, no sentido de partilhar ideias, refletir sobre as aulas de cada professor, encontrar alternativas a estratégias de intervenção que pudessem ter resultado pior em determinada situação. Todas as reuniões do núcleo de estágio realizaram-se num clima de cooperação total, tentando sempre encontrar soluções em conjunto para alguns dos problemas que nos iam surgindo ao longo do tempo.

Considero que a subárea da condução do ensino foi a mais enriquecedora para a minha formação, porque me permitiu fazer aquilo que sempre sonhei, intervindo diretamente com os alunos. Aliado ao gosto por lecionar surgiu a importância de garantir que, no contexto da aula, a intervenção pedagógica fosse adequada aos alunos, assegurando a organização da aula, a gestão do clima de aula, a transmissão de conhecimento, o feedback pedagógico e a disciplina. Muitas das dificuldades que inicialmente surgiram neste âmbito, posso afirmar que se foram esbatendo com o tempo,

porém terei de continuar a preocupar-me em relação ao controlo da disciplina da turma. No futuro, a adoção de uma postura mais séria e desaprovadora perante comportamentos de indisciplina poderá ser benéfica para mim na primeira fase de contacto com uma nova turma, bem como a utilização de estratégias preventivas da indisciplina como mencionado anteriormente.

Experiência de um horário completo

Com a experiência de um horário completo, durante uma semana, pretendeu-se que a leção da disciplina de EF decorresse em 22 horas letivas semanais. Para o somatório destas horas fizeram parte as horas de aulas com diferentes turmas (dezoito horas), as horas do DE (duas horas) e as horas de acompanhamento à DT (duas horas).

Para completar as dezoito horas de aulas, para além de lecionar uma aula das duas turmas da orientadora de escola, que neste caso eram as turmas dos meus colegas estagiários, tive que escolher turmas dos professores de EF da escola para proceder à leção das aulas. A escolha das turmas foi efetuada em função da minha disponibilidade horária e seguiu a lógica de abranger turmas de todos os ciclos de escolaridade, de modo a alargar a minha experiência profissional atuando perante diferentes realidades.

Após a escolha das turmas e a permissão para lecionar as suas aulas, houve um período de preparação em que foi realizado um planeamento das aulas em conjunto com os professores envolvidos, sendo questionado a cada um deles quais seriam os objetivos que deveriam trabalhados e como se caracterizava a turma.

Algumas das dificuldades que surgiram durante o ano letivo relativamente ao controlo disciplinar dos alunos, não se evidenciaram nesta semana, com as várias turmas a que lecionei, e durante essas aulas os alunos apresentaram, de forma geral, um elevado tempo despendido em prática de atividade motora, tempo de empenhamento motor. Uma vez que o tempo passado na tarefa é considerado o mediador através do qual as intervenções de instrução dos professores se tornam a aprendizagem dos estudantes (Piéron, 1986), considero que as oportunidades que proporcionei aos alunos para realizarem uma boa exercitação, através de jogos pré-desportivos ou de jogo formal, permitindo que cada aluno repetisse as tarefas com uma elevada taxa de sucesso, resultaram numa boa aprendizagem.

Relativamente às aulas lecionadas ao 5.º ano, sendo esta a turma com alunos de idades mais novas, considero que o empenho demonstrado pelos mesmos nas tarefas

das aulas foi bastante positivo, diferenciando-se em grande medida do apresentado pelos alunos da turma a que lecionava (9.º ano). A principal dificuldade que surgiu nas aulas foi ao nível das transições entre as situações de aprendizagem, uma vez que os alunos demoravam algum tempo a reunir-se no local indicado por mim e a começar as tarefas após as instruções dadas. Considero que a utilização frequente da demonstração serviu para colmatar este aspeto essencialmente na segunda aula lecionada.

Na turma do 6.º ano o que se evidenciou da lecionação das aulas foi a frequente emissão de feedbacks, uma vez que procurei englobar sempre todos os alunos e atribuir uma maior informação de retorno, de carácter positivo, para que os alunos se mantivessem motivados para a prática de atividade motora. Apesar de ser uma turma cumpridora e empenhada, por vezes, determinados alunos realizavam comportamentos fora da tarefa, pelo que tive de intervir de imediato nessas situações com a adoção de algumas estratégias de remediação, como fazer ver aos alunos as consequências que as suas ações tinham para si próprios, para os colegas e para a aula.

Já conhecendo a outra turma do 9.º ano a que lecionei uma aula, uma vez que era a turma da outra professora estagiária, tive uma maior preocupação em assegurar as rotinas organizativas e em controlar a disciplina dos alunos, pois derivavam daí alguns problemas que esta turma apresentava. Para tal, tornou-se importante a minha adequada colocação no espaço, deslocando-me sempre pela periferia e tendo sempre todos os alunos no meu campo de visão. Procurei sempre colocar-me junto dos alunos que apresentavam maiores dificuldades, de forma a dar o feedback mais adequado para corrigir os principais erros técnicos.

Tendo também lecionado aulas a duas turmas de 10.º ano e a uma de 12.º ano, constato, com base nesta experiência, que no ensino secundário o papel do professor deixa de ser tão autoritário e diretivo, podendo este focar-se mais exclusivamente no processo de aprendizagem dos alunos. O clima das aulas foi muito positivo, tendo os alunos uma forte consolidação das rotinas organizativas e uma autonomia no que concerne às estruturas em que a aula decorre, pois, por exemplo, era dada a instrução relativamente ao pretendido na tarefa e os alunos prontamente se mobilizavam para a prática da atividade cumprindo com o objetivo da mesma.

Esta experiência de um horário completo revelou a dificuldade inerente à profissão docente, em especial relativamente à quantidade de aulas lecionadas por dia e por semana e à manutenção da qualidade que considero ser necessária para a aprendizagem dos alunos. Para além disso, a prescrição de exercícios diferentes e rotinas de organização desconhecidas dos alunos levaram a um aumento do tempo de

instrução e organização em detrimento do tempo de prática, demonstrando a importância do estabelecimento de rotinas e da lógica de coerência na elaboração dos exercícios a propor. Futuramente, com a atribuição de várias turmas será essencial o domínio do vasto leque de conteúdos para se lecionar as matérias que vão desde o 2.º ciclo (e quem sabe, 1.º ciclo) ao ensino secundário, bem como estabelecer e consolidar as rotinas de gestão com a turma nas primeiras semanas de aulas.

Lecionação da Educação e Expressão Físico-Motora

A lecionação da Educação e Expressão Físico-Motora a uma turma do 1.º ciclo, decorreu no seio de uma escola que faz parte do Agrupamento de Escolas Anselmo de Andrade, a EB1/JI António Feliciano Oleiro.

Para a preparação desta intervenção houve um período de planeamento em conjunto com a professora da turma atribuída, o 2.º A, tendo sido optado por abordar poucas tarefas na aula, incidindo em jogos lúdicos e pré-desportivos que trabalhassem alguns objetivos estabelecidos pela escola para o 1.º ciclo e nos quais a professora tinha estado a trabalhar com a turma, relativos à manipulação, deslocamentos, equilíbrios e perícias, essencialmente. Foi também objetivo desenvolver aspetos relacionados com a coordenação motora e outras capacidades coordenativas.

Na primeira aula realizei jogos pré-desportivos lúdicos, com vista a desenvolver a manipulação da bola, e na segunda aula continuei com a realização de jogos pré-desportivos e criei uma tarefa em circuito recorrendo à utilização de arcos, cordas, obstáculos e espaldares, onde ia colocando variantes diferentes, de modo a que os alunos executassem saltos, deslocamentos e equilíbrios.

Considero que o clima das aulas foi sempre positivo, apresentando os alunos um carácter de grande agitação sempre que se começava um exercício novo. Apesar deste fator, foi relativamente fácil controlar a disciplina dos alunos, adotando uma postura mais séria quando os alunos iniciavam comportamentos fora da tarefa. Tratando-se de crianças que cumpriam com o pedido consegui remediar os poucos comportamentos indisciplinados que ocorriam.

No início da primeira aula a transição e a organização dos exercícios estavam a decorrer de forma lenta. Assim que me apercebi desta situação implementei algumas estratégias que permitiram a redução desses tempos, como a utilização da contagem até 3 para os alunos se reunirem num local indicado por mim.

Nesta experiência de lecionação ao 1.º ciclo foi possível verificar a diferença que existe entre o 1.º ciclo e os restantes ciclos do ensino básico e secundário, nomeadamente ao nível da concentração dos alunos nas tarefas. Nas idades mais jovens evidenciou-se ser necessário que o tempo despendido por cada exercício fosse mais reduzido e que houvesse um maior controlo sobre a turma de um modo geral, havendo menos possibilidades para realizar intervenções individuais e personalizadas. Uma vez mais foi possível perceber a dificuldade de um docente com o número elevado de alunos que tem de conhecer, os diversos conflitos que deve gerir e acima tudo a elevada carga de trabalho a que é exposto para conseguir produzir um ensino de qualidade a todos os alunos.

Esta experiência permitiu-me ainda comparar o tipo de competências que os alunos possuem verticalmente, do 1.º ciclo ao ensino secundário, nos vários níveis de escolaridade, sendo muito enriquecedor para perceber a linha de aprendizagens a que os alunos são expostos, notando-se claras diferenças no trabalho produzido, muito ao nível das rotinas de organização.

Área 2. Investigação e inovação pedagógica

Nesta área de investigação e inovação pedagógica privilegiou-se o desenvolvimento das competências relacionadas com a participação num projeto de investigação-ação estreitamente ligado ao contexto escolar.

Para a identificação de um tema o NE tentou identificar alguns problemas dentro da comunidade escolar. Sendo assim, a temática surgiu com base na recolha de informação na EBSAA, devido ao aumento dos comportamentos de indisciplina na escola com a introdução do 2.º ciclo na escola. Este problema foi identificado através das conversas informais com docentes de várias disciplinas e de vários ciclos de escolaridade onde estes relataram que os comportamentos de indisciplina na sala de aula aumentaram quando foi introduzido o 2.º ciclo de escolaridade na escola. O assunto da indisciplina era muito abordado pelos professores da escola durante os intervalos, de tal modo que estes descreviam os problemas indisciplinares que ocorriam e tentavam encontrar soluções com os colegas para os episódios de indisciplina existentes nas suas aulas. A segunda fonte diz respeito a um dos objetivos do projeto educativo de escola: promover um clima favorável ao processo de ensino e de aprendizagem, articulando a ação de todos os agentes educativos. Neste objetivo é possível verificar a percentagem de alunos que foram alvo de participações disciplinares bem como as situações que deram origem à participação disciplinar.

Para fundamentar melhor a escolha do tema poderíamos ter realizado um levantamento de todos os documentos existentes na escola sobre indisciplina, como as participações escolares, os processos disciplinares e os relatórios do gabinete de prevenção e segurança (GPS). Se tivéssemos optado por esta abordagem poderíamos ter tido acesso aos números de participações e razões pelas quais os alunos eram enviados para o GPS, de forma a complementar a justificação e a pertinência do tema escolhido.

O objetivo do nosso estudo passou então por averiguar se existiam diferenças entre as perceções de gravidade dos comportamentos de indisciplina entre professores e alunos e se existiam diferenças dentro do grupo dos alunos e dos professores.

A dificuldade sentida no início do trabalho ocorreu durante a pesquisa de artigos pertinentes de estudar em termos da identificação de palavras-chave. A estratégia adotada para colmatar a dificuldade foi a pesquisa de artigos em várias bases de dados.

Após a identificação do tema e a formulação do objetivo do estudo, elaborámos uma pesquisa por instrumentos que já tivessem sido validados pela comunidade científica

e que permitissem medir as percepções dos comportamentos de indisciplina e perceber se existiam diferenças entre as percepções dos alunos e as percepções dos professores. Como não encontrámos nenhum instrumento relativo ao nosso subtema (percepções dos comportamentos de indisciplina na escola), depois de algumas conversas com o professor orientador de faculdade, chegámos à conclusão de que teríamos de ser nós a criar e validar o instrumento.

Assim, a primeira fase de validação consistiu em criar uma lista de comportamentos de indisciplina destacados na literatura (Costa, 2012; Lopes, 2013; Sun & Shek, 2012b; Yoncalik, 2010). De seguida, e de modo a contextualizar o estudo na realidade da escola, aplicámos um questionário a 10 professores de diferentes departamentos da EBSAA de modo a saber quais desses comportamentos mais ocorriam na escola. Depois de realizada a filtragem desses comportamentos construímos o protótipo do questionário que enviámos a três peritos (professores universitários da área das ciências da educação) no tema da indisciplina tendo em vista a validação do questionário por peritagem.

Quando recebemos o feedback dos peritos procedemos às devidas alterações e fomos investigar as variáveis independentes do estudo. Para tal, recorremos novamente à literatura do tema onde encontrámos um conjunto de variáveis que parecem ser diferenciadoras dos comportamentos de indisciplina. É importante referir que, como pretendemos aplicar o questionário a professores e alunos, as variáveis demográficas foram diferentes consoante o estatuto: para o aluno (género, idade, número de repetências, estatuto socioeconómico, ano de escolaridade e curso - no caso dos alunos do ensino secundário); para o professor (género, idade, ciclo de leção, departamento a que pertence, disciplinas lecionadas e anos de serviço).

O estatuto socioeconómico (ESE) foi calculado tendo por base as profissões dos pais. O nível baixo incluiu as profissões de trabalhadores qualificados e não qualificados, agricultores e pescadores. O nível médio incluiu as profissões relacionadas com serviços, como auxiliares de saúde, secretários e vendedores. O nível alto incluiu as profissões de sócios gerentes, executivos e professores universitários (Raudsepp & Viira, 2000).

A amostra do estudo foi constituída por 199 participantes, dividida em 158 alunos e 41 professores da EBSAA. Os alunos tinham idades compreendidas entre 10 e 20 anos, de ambos os géneros (masculino, $n=81$; feminino, $n=77$), do ensino básico (2.º ciclo, $n=41$; 3.º ciclo, $n=59$) e do ensino secundário ($n=58$). Dos alunos inquiridos, 105 não apresentavam nenhuma repetência, 39 apresentavam uma repetência, 10 apresentavam duas repetências e 4 apresentavam três repetências.

Relativamente ao ESE, 55 alunos eram de estatuto baixo, 76 alunos eram de estatuto médio e 27 alunos eram de estatuto alto.

Os professores tinham idades compreendidas entre os 32 e 63 anos, de ambos os géneros (masculino, n=9; feminino, n=32). Os professores pertenciam aos departamentos de Línguas (n=11), Matemática e Ciências Experimentais (n=11), Ciências Sociais e Humanas (n=6), Expressões (n=4), Educação Física e Desporto Escolar (n=6) e Educação Especial (n=3). Os anos de serviço variavam entre os 7 e 36 anos, sendo que o instrumento foi aplicado a professores que lecionavam nos ensinos básico (n=17), secundário (n=5) e em ambos os ciclos (n=17).

Os dados foram analisados através de estatística descritiva, calculando-se médias, frequências e percentagens. O pressuposto da normalidade foi avaliado pelo teste de *Shapiro-Wilk* ou *Kolmogorov-Smirnov*. Em função da natureza dos dados utilizámos o teste *t* de *Student*, o teste *U* de *Mann-Whitney*, e o teste *Kruskal-Wallis*. Sempre que pretendemos verificar a associação entre variáveis utilizámos a correlação de *Spearman*. Todas as análises foram efetuadas com o software IBM SPSS *Statistics* 22.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*; Chicago, IL).

Os resultados do nosso estudo permitiram constatar que os professores percecionaram como mais graves todos os comportamentos de indisciplina em comparação com os alunos, à exceção dos comportamentos “entra em conflito verbal com outro colega” e “agride fisicamente um colega” onde os alunos apresentaram uma perceção de maior gravidade, provavelmente por serem comportamentos que estão relacionados com a integridade psicológica e física dos seus pares, respetivamente.

Tanto para professores como para alunos o comportamento de indisciplina percecionado como mais grave foi a agressão física a um colega, que estava incluído no fator relação com os colegas, seguido do gozo com o professor. Este último pode ser justificado pelo facto do professor ser a autoridade da sala de aula e o aluno não ter o direito de colocar em causa esse papel. O comportamento que foi considerado menos grave foi falar com os colegas.

Para Haroun e O’Hanlon (1997), o professor poderia ter uma postura mais democrática na sala de aula de modo a possibilitar uma aprendizagem num clima mais positivo. Contudo, o número elevado de estudantes nas salas de aula torna difícil o papel dos professores em utilizar estratégias mais democráticas que assentam na autodisciplina dos alunos. Assim, é mais fácil para os professores manterem a disciplina através da autoridade.

Depois de agrupados os comportamentos em fatores foi possível verificar que os professores mantinham uma percepção de gravidade mais alta, que existiam diferenças significativas para o grupo de comportamentos relacionados com o “cumprimento das regras da aula” e com a “relação com o professor” e que o primeiro foi o percecionado como o de menor gravidade para alunos e professores, apresentando valores de percepção mais baixos nos alunos. Este facto pode estar relacionado com a importância dada aos colegas e aos professores como indivíduos. Deste modo, as regras podem ter sido percecionadas como menos graves pois não colocam em risco a integridade psicológica e física dos agentes de ensino e seus pares.

Os alunos percecionaram o conflito verbal com outro colega e as agressões físicas aos colegas como comportamentos muito graves. Para os alunos as agressões físicas e verbais são comportamentos que prejudicam a aprendizagem (Sun e Shek, 2012a), e os alunos podem sentir-se mal e até mesmo ameaçados quando há hostilidade.

Enquanto no nosso estudo a idade não teve grande influência na percepção de gravidade que os alunos tinham dos comportamentos indisciplinares, e estes atribuíram, no geral, uma maior gravidade à interrupção da boa relação com os colegas e com o professor do que ao cumprimento de regras da aula, no estudo de Haroun e O'Hanlon (1997), os alunos mais jovens indicaram que as regras da escola apresentavam restrições ao comportamento dos alunos, focalizando a disciplina como a conformidade com essas regras. Por outro lado, os alunos mais velhos consideraram a escola como uma "comunidade" organizada para apoiar o seu desenvolvimento escolar e que precisava da administração de certos valores para manter o *ethos* escolar.

A utilização do telemóvel ou auscultadores na aula foi identificada pelos alunos como um comportamento de indisciplina grave, porém, à medida que a idade aumentava os alunos percecionavam com menor gravidade a ocorrência desse comportamento. Contrariamente aos resultados do estudo, Sun e Shek (2012a) verificaram que nem todos os alunos consideram que o uso do telemóvel é um problema de comportamento, uma vez que, como os alunos referem, afeta apenas o indivíduo e o seu processo de aprendizagem.

O género dos alunos afeta a percepção de gravidade dos comportamentos de indisciplina, segundo Rosado e Januário (1999). As raparigas, habitualmente mais bem comportadas, percebem, também, os comportamentos inapropriados como de maior gravidade (Rosado & Marques, 1999). Apesar destas constatações, o nosso estudo não

apresentou diferenças entre as percepções de gravidade dos comportamentos indisciplinados dos alunos do género feminino e do género masculino.

DiPrete, Muller e Shaeffer (1981) referem que existe uma fraca relação entre os autorrelatos de comportamentos de indisciplina dos alunos e o rendimento familiar. No estudo conduzido por estes autores, os alunos de famílias mais pobres têm maiores taxas de comportamentos de indisciplina, mas os alunos melhor comportados provêm de famílias com um ESE moderado ao invés de um ESE alto. Em oposição a estas evidências, no nosso estudo os alunos de ESE alto perceberam com maior gravidade os comportamentos de indisciplina do que os alunos de ESE baixo e médio.

Relativamente aos professores, a variável género apresentou diferenças significativas na percepção de gravidade dos comportamentos de indisciplina. Estes resultados são semelhantes aos obtidos por Gaudêncio (2001) que refere que as professoras apresentam uma percepção de gravidade maior do que os professores. O mesmo autor afirma que os professores de 2.º ciclo apresentam uma percepção de gravidade maior relativamente a estes comportamentos do que os professores de outros níveis de ensino, resultados contrariados pelo nosso estudo que verificou não existir associação entre o ciclo de lecionação e a percepção de gravidade.

O facto das variáveis idade, ciclo de lecionação, departamento a que pertence, disciplinas lecionadas e anos de serviço dos professores não apresentarem associações com as percepções de gravidade de indisciplina poderá sugerir que a EBSAA tem desenvolvido um bom trabalho de integração dos professores novos e que existe bastante comunicação (formal e/ou informal) entre os professores de vários ciclos de lecionação ou departamentos ou disciplinas lecionadas. Parece-nos que no contexto desta escola existe um clima positivo que é caracterizado por um *ethos* (conjunto de valores, atitudes e comportamentos que caracterizam a escola; Amado, 2001) em que os membros da Direção e docentes estão em constante sintonia, ao ponto de não existirem associações entre essas variáveis e as percepções de indisciplina. Parece então importante que persista um bom trabalho colaborativo entre a Direção da escola e os professores, pois a cultura escolar é dinâmica podendo por isso alterar-se.

Considero também que a escola deve continuar o trabalho de explicitação das regras de conduta em sala de aula e salientar a importância do cumprimento destas regras aos alunos, de modo a que os alunos percebam que as regras existem em todo o lado e é importante existir esta educação. Uma forma de abordar este problema seria incorporar a disciplina de Formação Cívica no currículo dos alunos do ensino Básico. Parte do tempo desta disciplina poderia ser utilizado para os alunos aumentarem as suas

percepções de indisciplina. Provavelmente, se estas forem superiores, semelhantes às dos professores, os comportamentos de indisciplina seriam menos frequentes nas aulas. Assim, se ocorressem menos comportamentos desta natureza o clima da aula poderia ser melhorado e as aprendizagens dos alunos potenciadas.

Caracterizando-se este trabalho por ser um projeto de investigação-ação, considero que a lacuna principal foi a falta de propostas de estratégias de ação que procurassem solucionar as necessidades identificadas face às situações educativas em concreto. Poderiam ter sido apresentadas estratégias de prevenção e de remediação concretas para a diminuição dos casos de indisciplina na sala de aula.

Seria benéfico para a escola se este estudo se alargasse a todos os alunos da mesma e fosse efetuada uma recolha sistemática de dados estatísticos neste âmbito, de modo a que fosse realizada uma reflexão contínua, sustentada nas tendências evidenciadas em cada ano letivo, permitindo compreender a forma como alunos e professores percecionam os comportamentos de indisciplina e tentar aproximar essas percepções, de modo a que houvesse uma concordância quanto àquilo que seria um comportamento de indisciplina grave para que este não tornasse a ocorrer tanto.

A sessão de apresentação do estudo decorreu de uma forma bastante natural e simples, sendo demonstrada pelos estagiários uma exposição da informação clara, coerente e adequada à plateia. No momento de apresentação dos resultados a informação poderia ter sido transmitida a um ritmo mais lento, uma vez que eram muitos os comportamentos em estudo. A atividade do saco da indisciplina (consistia em tirar um papel do saco que continha um comportamento de indisciplina, e discutir sobre a sua gravidade e possíveis formas de solucionar) foi bastante positiva, pois cativou a participação da plateia para relatar as suas experiências com os comportamentos sorteados. A preleção de um professor convidado também foi uma mais-valia para a apresentação pois apresentou episódios relacionados com indisciplina ao longo da sua vida profissional em várias escolas com contextos diferentes à EBSAA.

Com a realização deste estudo tive também a oportunidade de experienciar as dificuldades inerentes à realização de um trabalho de investigação numa comunidade escolar, das quais destaco a elaboração do instrumento a aplicar, a identificação da análise estatística de dados a utilizar, o tratamento (estatístico) de dados, e o apelo à participação da amostra no estudo, tentando ter uma amostra representativa daquilo que é a realidade da escola.

A investigação-ação representa para a escola um importante contributo para a sua evolução e melhoria, uma vez que podem ser abordados temas identificados como

fundamentais para a qualidade do ensino. Com a identificação de um problema, a criação de um estudo de investigação permite desenvolver algum conhecimento na comunidade escolar, e com as ações/soluções apresentadas será possível a mudança do pensamento das diferentes pessoas da comunidade. A preocupação com os comportamentos de indisciplina dos alunos, bem como a percepção de gravidade que estes demonstram ter desses comportamentos, são premissas essenciais para promover um clima favorável ao processo de ensino e de aprendizagem, daí que este é um tema estruturante para ser tratado em qualquer escola.

Neste âmbito, as maiores dificuldades que considero que poderei ter no futuro dizem respeito ao tratamento estatístico de dados, uma vez que foi pouco aprofundado no curso de mestrado o manejo do software estatístico. Poderá também ser complicado efetuar um estudo deste tipo quando tiver a possibilidade de ser professora com um horário completo, devido à elevada quantidade de tempo que tem de ser despendida desde a identificação do tema até à apresentação de ações, e quem sabe até à consecução dessas ações.

Área 3. Participação na escola

A área relativa à participação na escola reportou-se essencialmente ao desenvolvimento de competências no âmbito da conceção e dinamização de atividades de DE. Para além disto, foram também organizados e dinamizados outros eventos escolares, como a atividade do dia da atividade física e da saúde, os torneios interturmas e o corta-mato escolar.

Desporto Escolar

As atividades extracurriculares desportivas promovem o benefício para a saúde, a aquisição de competências sociais e comportamentais como a liderança, o trabalho em equipa, a organização, a disciplina e a resolução de problemas (Massoni, 2011). Neste sentido, o DE é uma oferta educativa e é considerado como:

“(...) o conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e de ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo.”

(artigo 5.º do decreto-lei n.º 95/91 de 26 de fevereiro, p. 5)

O núcleo de DE escolhido por mim foi o voleibol, que apesar de não ser a matéria onde me sentia mais à vontade, era uma matéria pela qual revelava um grande interesse. Sendo assim, procurei no decorrer do ano investir mais no conhecimento didático do conteúdo, de forma a criar situações de aprendizagem variadas mas que ao mesmo tempo potenciassem o desenvolvimento dos objetivos pretendidos, de forma a também motivar as atletas.

Os treinos realizaram-se às quartas-feiras e sextas-feiras das 13h15 às 14h00, onde, por norma, todas as alunas participantes estavam presentes. Os horários dos treinos ocorreram, à semelhança das outras modalidades oferecidas pelos restantes núcleos de DE, durante a hora de almoço, de modo a que cada grupo-equipa pudesse usufruir das condições materiais e espaciais da escola, uma vez que a essas horas não havia aulas de EF.

O núcleo de DE de voleibol era composto por dois grupos-equipas acessíveis a todas as alunas da EBSAA que se enquadrassem nos escalões de infantis B e de

juniores. Destaca-se que existiu a participação em competições apenas no escalão das atletas juniores.

Este núcleo tinha no início do ano letivo 28 alunas inscritas, das quais dezassete pertenciam ao escalão de juniores e onze ao escalão de infantis B. Muitas das alunas do escalão de juniores já participavam neste núcleo no ano passado, sendo que uma parte delas apresentou grandes capacidades em termos técnicos e a outra demonstrou ter algumas dificuldades ao nível desses gestos. As alunas do escalão de infantis B apresentaram claramente um nível de desempenho inferior.

Como se tratava de um grupo bastante heterogéneo no que dizia respeito às suas capacidades, houve a necessidade de diferenciar o ensino para cada grupo-equipa. O trabalho desenvolvido no núcleo seguiu então os princípios da inclusão e diferenciação do ensino para que houvesse um benefício de aprendizagem para todas as alunas.

Foi elaborado um planeamento anual dos treinos do núcleo onde tive em consideração as possibilidades e limitações das alunas do grupo-equipa do escalão de juniores (uma vez que era o escalão que estava agrupado num quadro competitivo) e as datas das diferentes competições, tendo o objetivo de desenvolver em todas as alunas juniores competências que permitissem garantir uma melhor qualidade de jogo.

Tive neste ano letivo uma participação ativa nos treinos do DE, auxiliando a professora responsável na intervenção e gestão do treino. Inicialmente eu e a professora responsável pelo núcleo íamos intercalando os treinos dos dois grupos-equipa dos diferentes escalões, mas por decisão da mesma e do professor orientador de faculdade seria mais proveitoso para mim orientar os treinos de apenas um grupo-equipa, e a partir do fim da primeira etapa de formação conduzi apenas os treinos das infantis B. Esta mudança foi positiva no sentido em que mantive um contacto frequente com as alunas que eram de uma faixa etária inferior, 11/12 anos, em comparação com os alunos a quem lecionava as aulas de EF (um 9.º ano, com idades entre os 13 e os 16 anos).

Desde os primeiros treinos que coadjuvei a professora responsável pelo núcleo sempre me deu uma grande autonomia para conduzir as sessões de treino a um ou a outro grupo-equipa disponibilizando auxílio total quando solicitada por mim. Considero que houve uma evolução ao nível da minha intervenção com as alunas, porque no início sentia-me pouco à vontade para intervir com elas uma vez que não as conhecia e também porque tinha receio de estar a corrigir incorretamente algum aspeto devido à minha falta de experiência e de conhecimento aprofundado acerca da modalidade. Procurei também que a emissão de feedbacks fosse cada vez mais frequente e

específica, no sentido de corrigir incorreções técnicas observadas e prescrever propostas para colmatar essas incorreções.

As atletas do escalão de infantis B apresentaram, na maioria, claramente um nível de desempenho baixo. O trabalho desenvolvido durante o ano letivo prendeu-se então com a sustentação da bola no ar, incidindo também no desenvolvimento da técnica. O gesto técnico do passe foi a principal ênfase dos treinos, sendo que nem todas as atletas tinham capacidades para executar com sucesso tarefas onde se introduzia a manchete.

Para que fossem proporcionadas às atletas tarefas dinâmicas e cativantes, procurei sempre prescrever exercícios lúdicos com um caráter de competição por vezes presente. Os treinos decorreram através de exercícios em situação de 1x1, intercalando entre exercícios onde a cooperação estava presente e se pretendesse ter uma maior preocupação técnica com exercícios de competição onde depois foram inseridas variantes de dificuldade (par que conseguisse dar mais toques consecutivos, par que conseguisse fazer passes aproximando-se e afastando-se da rede, entre outras), condicionando as regras, o espaço, ou até mesmo o material (bolas com menores dimensões, bolas mais leves). Por vezes conseguimos realizar jogo reduzido colocando as duas melhores atletas em equipas opostas ou com a minha colaboração, de forma a permitir a manutenção da bola no ar.

Considero que a dificuldade sentida na coadjuvação da condução dos treinos em termos da criação de situações de aprendizagem que incidissem nas limitações que as alunas infantis tinham, foi ultrapassada com a criação de exercícios variados, no sentido de desenvolver uma preparação base ao nível da correção dos gestos técnicos em situações analíticas e depois se progredir pouco a pouco para a introdução de objetivos mais complexos em situação de jogo reduzido.

A minha intervenção com as atletas verificou-se sempre num clima de cordialidade e respeito, existindo uma afetividade de proximidade entre professora e alunas. Considero que a emissão de feedbacks foi cada vez mais frequente e específica com o decorrer do ano, devido ao aprofundamento realizado do conteúdo, no sentido de corrigir incorreções técnicas observadas e prescrever propostas para colmatar essas incorreções.

Com o objetivo de criar um momento competitivo formal para as alunas do núcleo de DE de voleibol do escalão Infantis, foi realizado o torneio interno de voleibol para as mesmas. O torneio contou com a participação de oito alunas do escalão Infantis e ainda com o auxílio de dois alunos da EBSAA na organização e arbitragem do jogo. Considero que foi efetivamente promovido um jogo com um ambiente competitivo regido por regras

oficiais e específicas do DE relativo ao escalão em questão. Para que as participantes e os alunos que iam arbitrar tivessem conhecimento dessas regras, realizei uma instrução antes do jogo começar indicando claramente cada regra e esclarecendo as dúvidas que surgiram. Foi também desenvolvida a ética desportiva (*fair play*) e o respeito pelas decisões do árbitro e pelas ações das colegas. Devido ao fraco nível das alunas nos gestos técnicos da modalidade, o jogo ficou muito marcado pela execução de serviços não havendo muitas vezes uma adequada receção ao mesmo e, como tal, as ações do jogo não tinham continuidade após o primeiro toque. Este aspeto não levou a que as alunas ficassem desmotivadas e aborrecidas com as colegas de equipa, uma vez que estavam empenhadas em conseguir vencer e eu procurei sempre dar feedbacks avaliativos positivos para as manter motivadas.

Durante o ano tive ainda a oportunidade de gerir a equipa de juniores numa prova local que decorreu na EBSAA, o que foi uma experiência bastante enriquecedora, proporcionando que houvesse uma aprendizagem relativa à organização de uma prova de competição e à gestão da equipa durante a prova. Uma vez que foi a primeira vez que estive no papel de treinadora desta modalidade alguns aspetos foram característicos desta minha inexperiência, tais como a quebra da emissão de feedbacks específicos mas o aumento de feedbacks positivos, e a vivência das emoções por vezes de forma pouco apropriada, demonstrando o contentamento perante marcações de ponto ou situações de vantagem.

Esta experiência da coadjuvação do DE foi importante para a minha formação, porque permitiu o desenvolvimento de competências pessoais e didáticas no que toca à matéria de voleibol, e também competências no âmbito do planeamento, avaliação e condução, mas com uma maior orientação para o treino desportivo. Aspetos como as inscrições nos torneios do quadro competitivo local, bem como o acompanhamento do grupo-equipa durante as competições, permitiram-me adquirir competências que poderão ser utilizadas aquando do desempenho da profissão. Sinto-me preparada para conduzir futuramente um núcleo de DE, uma vez que adquiri um maior sentido de organização e responsabilidade pessoal, o que será preponderante aliado ao constante aprofundamento do conhecimento da modalidade que lecionar.

Dia da atividade física e da saúde

Esta área tinha também por objetivo a conceção, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização da escola, e no último período letivo o NE preparou e elaborou o dia da atividade física e da saúde.

Este dia foi organizado pelo NE em parceria com uma professora colaboradora do projeto de educação para a saúde da EBSAA e teve como objetivos (1) a transmissão de conhecimentos da área da saúde utilizando a atividade física, (2) a promoção da abertura da escola a elementos da comunidade extraescolar e (3) a promoção da interação entre os grupos de participantes.

De modo a cumprir o primeiro objetivo organizámos uma caça ao tesouro dentro da escola. Foi entregue um mapa da escola a cada grupo de participantes com a localização de cada posto. Em cada posto os alunos tinham de realizar uma tarefa de carácter lúdico e/ou uma questão relacionada com conteúdos da área da saúde à qual os participantes tinham que responder corretamente de modo a conseguirem somar mais pontos. O tesouro final foi procurado pelas duas equipas que obtiveram maior pontuação na caça ao tesouro. Ainda para a concretização deste objetivo, foi convidado um grupo de nadadores salvadores que deu um *workshop* a todos os alunos de 12.º ano da EBSAA sobre o suporte básico de vida. Foi também convidada uma unidade móvel de rastreios auditivos que permitiu à comunidade convidada realizar testes à sua audição de modo a detetar eventuais anormalidades.

Consideramos que houve efetivamente uma transmissão de conteúdos relativos à área da saúde utilizando a atividade física através das questões colocadas aos alunos e das tarefas propostas em alguns dos postos. Procurámos sempre associar as tarefas práticas e as perguntas com o desenvolvimento intelectual, físico e social, solicitando a participação de todos os elementos de equipa nas atividades.

Para promover a abertura da escola a elementos da comunidade exterior foi convidado um grupo de idosos da instituição URPICA e uma turma de 4.º ano de uma das escolas básicas do agrupamento (EB1/JI nº1 do Pragal). O convite direcionado a uma turma do 4º ano de escolaridade justificou-se pelo facto de muitos desses alunos, no próximo ano letivo, continuarem a sua escolaridade na EBSAA. Deste modo, através da promoção da ligação interciclos, os alunos mais novos puderam adquirir um maior conhecimento do espaço escolar e de alguns colegas e professores.

Para promover a interação entre os grupos de participantes estava previsto que as equipas da “caça ao tesouro” fossem heterogéneas, ou seja, que cada equipa contivesse elementos da turma convidada do 4.º ano, dos alunos da EBSAA e do grupo da

instituição URPICA. Esta constituição dos grupos levaria a que todos os participantes interagissem e participassem durante o desenvolvimento das atividades.

Não foi possível que os utentes da URPICA jogassem a caça ao tesouro, devido à sua reduzida capacidade de mobilidade, o que constituiu uma limitação da atividade, porque seria proveitoso que estes tivessem participado e interagido com os restantes participantes. Apesar disso, a decisão de não os incluir na caça ao tesouro foi a mais acertada, porque estava muito calor no exterior e o percurso a realizar para passar por todos os postos era extenso e os utentes não iriam conseguir terminá-lo. A dinâmica dos grupos e do próprio jogo não estava também muito adequada à participação dos idosos, uma vez que não iriam conseguir acompanhar o ritmo dos restantes alunos. Como forma de solucionar este problema com a devida antecedência poderíamos ter questionado a instituição acerca das capacidades dos idosos que iam participar na atividade.

Também devido às limitações físicas dos idosos, tornou-se difícil realizar os exercícios de ginástica de manutenção planeados e, como estes não participaram na caça ao tesouro como estava previsto, teve de se criar, através de improvisação, um momento de exposição de danças aprendidas nas aulas de EF pelos alunos do 12.º ano, sendo que estes tiveram um papel importante na organização e dinamização do evento.

Uma forma de adequar o evento aos idosos seria fazer uma mostra de atividades ou de um espetáculo, para que eles estivessem mais tempo sentados e em repouso, tendo em consideração as suas limitações físicas. Neste sentido, poderiam ser aproveitadas as competências dos alunos da escola nas atividades físicas que praticavam para demonstrá-las aos idosos. Por exemplo, existiam alunos da turma do 12.º ano que estavam na organização da atividade que praticavam ginástica rítmica, pelo que poderiam ter apresentado uma coreografia. Outra forma de incluir os idosos em atividades diferenciadas seria promover a prática de jogos tradicionais e populares.

Durante o evento constatou-se que todos os participantes demonstraram estar empenhados nas tarefas, contentes com os colegas e motivados para apresentar as melhores prestações. Consideramos também que as atividades e as perguntas estavam bem planeadas e formuladas, estando adequadas à faixa etária dos participantes.

Um outro aspeto que poderia ser melhorado seria a realização de uma reunião com os alunos que faziam parte da organização do evento de modo a explicar a atividade, os jogos, os postos em que os alunos iam ficar, o que tinham de fazer, que materiais iriam ser utilizados e como montá-los no seu posto. Sendo assim, teria sido importante avisar atempadamente estes alunos, os colegas de EF, uma vez que iríamos

utilizar os espaços onde eles iam dar aulas, e a Direção da EBSAA, para informar acerca da atividade e tratar de todos os aspetos burocráticos com antecedência.

Futuramente, com a minha inserção num agrupamento de escolas será interessante propor atividades como esta, permitindo que alunos de determinados ciclos de escolaridade conheçam as escolas (espaço físico) e a comunidade escolar que irão frequentar no ano seguinte. Esta é uma estratégia inovadora e que concorrerá para a abertura da escola.

Esta atividade foi também importante para a minha formação, na medida em que me permitiu aperceber da necessidade de promover a interação entre os indivíduos de diferentes escalões etários, porque possibilita a aquisição de competências sociais, através das aprendizagens transmitidas e das experiências partilhadas. Este aspeto foi revelador devido à satisfação observada nos indivíduos de maior idade.

Atividades escolares

Ainda relativamente a esta área, os professores estagiários participaram na organização e condução das atividades dos torneios interturmas de diferentes modalidades e do corta-mato escolar, sendo estas atividades organizadas pelo DEFDE. Para além de participarmos nas reuniões de preparação dessas atividades, durante o dia de cada atividade assumimos um papel importante na organização.

No corta-mato escolar tive a função de montar o percurso da prova, recorrendo ao uso de fitas plásticas, e durante a própria atividade fui responsável pela vigilância das provas, de modo a averiguar se todos os alunos faziam o percurso correto.

Nos torneios interturmas tive a meu encargo a organização das equipas e distribuição das mesmas para os respetivos campos de jogo no momento adequado, a gestão dos jogos auxiliando os árbitros e os juizes de mesa e a afixação das pontuações dos jogos no pavilhão.

O balanço destas atividades foi bastante positivo, porque as mesmas permitiram-me ter um contato frequente com alunos de diferentes idades, perceber quais eram as suas motivações para a prática da atividade física e observar os principais erros técnicos e táticos cometidos.

A realização das atividades desempenhou um papel relevante na minha formação, porque se destacou positivamente a participação dos alunos da EBSAA neste tipo de torneios desportivos, demonstrando que estes têm interesse e gostam de praticar atividade física, mas se calhar nem sempre têm oportunidade de realizar o jogo formal

com as condições ideais (espaço, tempo) numa aula de EF. Deste modo, futuramente, torna-se importante promover estes eventos desportivos na escola em que me encontrar inserida, ainda que possa encontrar dificuldades na aceitação por parte da direção da escola. O principal entrave que a direção poderia colocar seria as faltas que os alunos teriam de dar a outras disciplinas para participar nos torneios. Com um departamento de EF unido e que partilhe dos mesmos ideais esta dificuldade poderia ser mais facilmente atenuada com uma argumentação que legitimasse a realização destas atividades.

Área 4. Relações com a comunidade

Esta área visava o desenvolvimento de competências que permitissem ao estagiário compreender a importância da relação escola-meio e promover iniciativas de abertura da escola à participação na comunidade.

Foi então fundamental o desenvolvimento de competências de conceção e utilização de processos de caracterização e acompanhamento pedagógico da turma intervindo ativamente nas atividades inerentes à DT. Para acompanhamento do diretor de turma as atividades dinamizadas foram as reuniões com o mesmo, a administração de faltas dos alunos da turma e de justificação das mesmas, a preparação de um conselho de turma (o diretor de turma explicou-me como iria prepará-lo e conduzi-lo) e o acompanhamento do percurso escolar dos alunos, sendo que neste ponto o diretor de turma me informava daquilo que se ia passando e do que necessitava de fazer.

A competência de estabelecer a relação entre o meio e a escola é algo que considero fundamental a um bom professor, principalmente numa escola e numa sociedade em constantes mudanças, levando a conseqüentes adaptações.

“Se a escola como instituição não quiser estagnar, deve interagir com as transformações ocorridas no mundo e no ambiente que a rodeia. Deve entrar na dinâmica atual marcada pela abertura, pela interação e pela flexibilidade. (...) Estão (as instituições) em permanente interação com o ambiente que as cerca, que as estimula ou condiciona, que lhes cria contextos de aprendizagem.”

Alarcão (2001, p. 25)

Estudo de turma

A minha participação nesta área começou na recolha de dados que fossem relevantes para a realização da caracterização da turma. Para tal, elaborei um questionário que foi preenchido pelos alunos da turma na primeira aula do ano letivo onde foram abordadas três dimensões: académica, desportiva e quotidiana.

Para efeitos de caracterização de turma também consultei os planos individuais dos alunos que me permitiram identificar os processos disciplinares e o percurso escolar de cada aluno, e o diretor de turma forneceu-me a grelha que elaborou para a caracterização da turma que foi bastante útil, por se encontrar bem esquematizada e apresentar informações muito pertinentes.

Para completar este estudo de turma foi então elaborado o estudo sociométrico que pretendeu analisar os graus de preferência e de rejeição da turma em três dimensões distintas (social, académica e desportiva). Verificou-se que três alunas foram rejeitadas nas três dimensões em estudo, sendo sempre indicadas como as pessoas com quem mais alunos não queriam partilhar a vida social, académica e desportiva (ao nível das aulas de EF). Um outro aluno apresentou-se nas três dimensões como controverso, pois tinha o mesmo número de alunos a rejeitá-lo e a aceitá-lo.

Nas aulas de EF a minha intervenção poderia passar pela integração das três alunas mais rejeitadas pela turma. Sendo assim, nessas aulas procurei formar grupos com alunos que se relacionassem bem, variando sempre os grupos em que essas alunas se encontrassem e potenciando a entreaajuda dos colegas e o bom clima de aula. Para além disto, emiti frequentemente feedbacks positivos para estas alunas e fui verificando se estava tudo bem entre elas e os colegas no decorrer das aulas.

Considero que, no final do ano letivo, deveria ter criado um método de avaliar o nível de relacionamento das alunas rejeitadas com os colegas da turma no sentido de perceber se as estratégias utilizadas tiveram o devido efeito. Uma possibilidade seria a realização de um novo estudo sociométrico de modo a saber se as alunas continuavam a ser rejeitadas pelos colegas.

A implementação do projeto das dinâmicas de grupo na turma serviu de auxílio para colmatar essas discriminações na turma.

Projeto das dinâmicas de grupo

O projeto das dinâmicas de grupo surgiu no último período com o objetivo de valorizar socialmente cada aluno e integrá-los melhor na turma ao promover mais interações entre os grupos existentes na turma.

Apesar da turma não ter apresentado conflitos pessoais visíveis, o desenvolvimento de um bom clima e companheirismo entre os seus elementos era algo importante para os alunos desenvolverem um sentimento de pertença a um grupo.

As atividades deste projeto decorreram nos últimos dez minutos de algumas aulas de 90 minutos. Constatou-se que todos os alunos participaram de forma ativa e cooperante nas atividades desenvolvidas, o que foi algo positivo.

Outro objetivo do projeto foi que os alunos apresentassem os seus problemas de forma anónima e, em conjunto com a turma, os tentassem resolver através de propostas

de resolução. Foi realizado um jogo com esse objetivo procurando aumentar a autoeficácia dos alunos.

Foi também importante o desenvolvimento da autoestima dos alunos para que estes se sentissem mais confiantes com o seu trabalho na vida escolar.

O planeamento das atividades ocorreu muito tarde no ano, como forma de integrar as três alunas identificadas como rejeitadas pela turma no estudo de turma, pelo que, quando entendi que a minha intervenção ao nível da DT iria ser muito limitada, deveria ter iniciado de imediato o planeamento e implementação deste projeto de melhoria das dinâmicas do grupo/turma.

Apesar de não ter realizado uma avaliação formal do projeto, verifiquei uma maior cooperação dos alunos nas aulas e uma postura diferente na abordagem aos problemas das aulas. Durante a aula, quando alguns alunos não conseguiam realizar os exercícios, procuravam pedir ajuda aos colegas e à professora em vez de afirmar à partida que não conseguiam fazer. Com isto concluo que, apesar de não o ter conseguido com todos os alunos, alguns deles evoluíram de um comportamento passivo (de que não consegue fazer) para um comportamento ativo que busca soluções ao problema encontrado através do pedido ajuda à professora e aos colegas.

Acompanhamento da direção de turma

Em Portugal a figura do diretor de turma tem sido colocada no centro do trabalho de coordenação pedagógica desenvolvida entre os alunos de modo a promover o sucesso das suas aprendizagens (Favinha, Góis, & Ferreira, 2012), apresentando-se como um líder e coordenador dos alunos, gestor dos assuntos da turma (trabalho com outros professores) e informador dos EE.

O diretor de turma para além das características acima apresentadas tem que ter a capacidade de lidar com assuntos e tarefas burocráticas e administrativas. Ao diretor de turma compete:

“Assegurar a articulação entre os professores da turma com os alunos, pais e encarregados de educação, (...) coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias, e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno.”

(Artigo 7.º do decreto regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho, p. 4492)

Desde o início do ano letivo que combinei com o diretor de turma que estava a acompanhar uma hora semanal para efetuar um trabalho de natureza mais administrativa. Foram então realizadas atividades como a revisão dos processos dos alunos, pois já se encontravam inseridos no programa Inovar, a consulta do livro de ponto para extração das faltas dos alunos e a inserção e justificação das mesmas nesse programa. A realização destas tarefas permitiu-me conhecer o trabalho essencial de DT, competências que serão certamente necessárias no meu futuro profissional.

O programa Inovar é um sistema informático que permite o acesso à informação, neste caso relacionada com a coordenação de turma, em tempo real. Para além de nos apresentar as relações de turma, com informação por aluno sobre a idade, subsídio da Ação Social Escolar, situação de repetência e sinalização de necessidades educativas especiais, possibilita também o registo e consulta dos sumários, da pontualidade e assiduidade dos alunos, e outras infindáveis opções. No decorrer do 1.º período a utilização do programa encontrava-se ainda limitada, pelo que foi necessário trabalhar ainda com recurso ao livro de ponto. Deste modo, tive a oportunidade de auxiliar o diretor de turma na marcação e justificação das faltas, e este explicou-me como funcionar com o programa e como executar outras funções inerentes ao cargo de diretor de turma, como a organização dos conselhos de turma. Para tal, o professor disponibilizou-me um documento bastante esclarecedor que possibilitava a orientação das reuniões de DT.

Procurei ao longo de todo o ano ser interventiva disponibilizando a minha ajuda para qualquer tarefa que o diretor de turma necessitasse, porém, com a implementação e regularização (a partir do 2.º período) do programa Inovar na EBSAA, o professor de cada disciplina ficou responsável pela redação dos sumários e pelas marcações e justificações de faltas nas suas disciplinas através do programa. Deste modo, tanto o professor como eu ficámos desresponsabilizados dessas tarefas, que eram praticamente as únicas que desenvolvia no âmbito da DT.

Saliento como principais dificuldades neste âmbito a restrição do meu trabalho à marcação e justificação de faltas no primeiro período letivo. No acompanhamento semanal da DT foram-me explicados também pelo diretor de turma alguns aspetos inerentes à própria atividade de DT, como por exemplo o motivo pelo qual eram elaborados os planos de acompanhamento pedagógico dos alunos, mas considero que não me foi dada responsabilidade e autonomia para intervir nas diferentes atividades que um diretor de turma realiza, nem na preparação dos conselhos de turma e das reuniões de EE, nem na gestão dos assuntos da turma e na elaboração/organização do *dossier* de turma.

Sendo esta uma área de grande importância na minha formação, uma vez que me possibilitava a perceber e desenvolver o papel de diretor de turma, considero que não fiquei preparada para desempenhar esse papel futuramente. Isto deve-se ao pouco envolvimento que tive nas tarefas inerentes à DT, pelo que quando for diretora de uma turma pela primeira vez terei de aprofundar em grande medida o meu conhecimento acerca de como desenvolver esse papel, pedindo auxílio a outros professores ou à direção da escola.

Conclusão

Após a finalização deste ano estágio posso assegurar com certeza que saio dele uma pessoa mais rica não só em termos profissionais mas também pessoais. O processo de aprendizagem foi longo e foram diversos os desafios que fizeram com que dele saísse mais fortalecida e resiliente. Foi durante este ano que tive a possibilidade de colocar em prática todos os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de cinco anos de estudo na faculdade, num contexto de total supervisão por parte de uma professora experiente e especializada.

O momento de reflexão seguinte tem por base as experiências marcantes vividas este ano e que, de certa forma, me possibilitam ter uma diferente perspectiva relativamente ao estágio e à disciplina de EF, fundamentada nas minhas vivências, e que desenvolvi através de uma constante análise e atitude crítica, que assumi declaradamente desde o início do estágio.

Ao refletir sobre o estágio pedagógico e sobre o modo como o mesmo se encontra estruturado, o primeiro aspeto que me ocorre destacar é que se trata de uma experiência formativa por excelência, abrangente e complementar, em que todas as atividades estão interligadas e se influenciam mutuamente.

A organização do estágio e a estruturação das suas áreas é a representação perfeita da atividade de um professor e permite que o estagiário enfrente os problemas concretos da realidade do seu quotidiano profissional. Atualmente, as exigências associadas às funções do professor são diversas e, muitas delas, indissociáveis. Um professor não é numa semana responsável pela dinamização de atividades no DE e na outra, diretor de turma. Não é especialista em avaliação num dia, e um investigador reflexivo, no outro. É tudo isto em simultâneo, diariamente. E, para além disto, é membro de um conselho de turma, é um profissional responsável pela promoção e implementação de projetos não só na escola mas em toda a comunidade, é um membro ativo de um grupo disciplinar com funções ao nível da dinamização de atividades para os alunos.

Existiu uma área que ao longo de todo o ano letivo que exigiu uma atenção especial da minha parte, a área 1, pois o ensino da EF foi constituído por um conjunto de preocupações que procuravam assegurar o sucesso do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O planeamento e conhecimento dos conteúdos são fulcrais para o desenrolar de todo o processo e auxiliar o próprio professor na condução das suas aulas. Mas para além do planeamento o professor é responsável por garantir um conjunto de condições que permitam a dinamização do que planeou e um bom clima de

aprendizagem aos seus alunos. Foram essas as minhas preocupações ao longo de todo o ano letivo, pois considero que mais importante do que seguir o que está planejado é ter a capacidade de me adaptar à realidade e conduzir a aula de forma segura, responsável e com a certeza de que estou a fazer o melhor para a aprendizagem dos meus alunos.

O trabalho desenvolvido no acompanhamento da direção de turma, área 4, contribuiu para um melhor conhecimento das características individuais de cada aluno mas também para um estreitamento da relação com todos eles, em termos afetivos. O clima de aula melhorou, a formação dos grupos tornou-se mais adequada à realidade da turma e verificou-se um maior sucesso nas aprendizagens dos alunos. Mais uma vez, não foi coincidência, pois é evidente a relação entre a organização e gestão do ensino e aprendizagem e, por exemplo, a elaboração do estudo de turma ou a participação em atividades extracurriculares. O acompanhamento à DT revelou-se fundamental também para perceber o trabalho desenvolvido pelos diretores de turma na orientação da sua turma e o papel tão importante que têm como intermediários entre a escola e a família.

A organização do dia da atividade física e da saúde, atividade da área 3, teve repercussões positivas ao nível da condução do ensino de várias matérias de forma lúdica. Ao ter organizado a caça ao tesouro, com todas as tarefas físicas ou estratégicas e questões intelectuais, penso ter desenvolvido junto dos participantes um maior interesse pelas matérias abordadas, como por exemplo a dança através da exposição das danças aprendidas nas aulas de EF aos utentes da instituição participante.

Relativamente à área 2, a influência do estudo de investigação foi muito importante ao nível da participação na escola, pois o contributo dos resultados ao nível das diferenças entre as perceções dos professores dos comportamentos de indisciplina e as perceções dos alunos permitem serem adotadas estratégias que visem a concordância quanto àquilo que são comportamentos de indisciplina graves para que estes não tornem a ocorrer tanto. O trabalho de investigação-ação desenvolvido revelou-se uma experiência gratificante, na medida em que, por um lado, me permitiu adquirir um conjunto de conhecimentos acerca do modo como elaborar e implementar um projeto desta natureza e, por outro lado, fomentou-me o sentido crítico acerca de um tema que influencia o dia-a-dia das escolas.

De todos os aspetos referentes ao estágio pedagógico, apenas encontro um que não representou este ano, pelo menos no meu caso, a realidade profissional futura com que me irei deparar, a presença dos amigos como colegas. Todas as atividades desenvolvidas e os desafios que superei, fi-lo com a ajuda deles, num clima relacional excecional que dificilmente voltarei a encontrar no meu percurso enquanto professora. No

entanto, considero que esta opção de organização do estágio, que permite, até certo ponto, escolher os colegas de núcleo, faz todo o sentido pois o trabalho colaborativo é fundamental para o sucesso pedagógico (Onofre, 1996) e, num ano em que se antevêem, à partida, diversas dificuldades face ao primeiro contacto com a realidade de ensino numa escola, é importante ter o apoio daqueles que nos são mais próximos.

Termino esta reflexão concluindo que este ano de formação me possibilitou uma grande aprendizagem e evolução. Em relação ao meu futuro profissional, espero ter a oportunidade de vir a trabalhar naquilo que mais gosto, foi para isso que foram dedicados todos os anos de estudo. Uma vez que a vertente formativa do estágio me garantiu o desenvolvimento de competências diversificadas que me permitirão intervir com sucesso em qualquer fenómeno desportivo, encaro com confiança os anos que se seguem.

Referências

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alves, F. (1996). Avaliação técnica e economia do movimento. *Investigação Médico Desportiva*, 8, 17-26.
- Amado, J. (1991). A indisciplina na escola. *O professor*, 13(III), 33-53.
- Arday, D. N., Fernández-Rodríguez, J. M., Jiménez-Pavón, D., Castillo, R., Ruiz, J. R., & Ortega, F. B. (2014). A Physical Education trial improves adolescents' cognitive performance and academic achievement: the EDUFIT study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(1), 52-61.
- Barbosa, J., & Alaiz, V. (1994). Explicitação de critérios: Exigência fundamental de uma avaliação ao serviço. *Instituto de Inovação Educacional*.
- Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto. In R. Canário (Ed.), *Inovação e projecto educativo da escola* (pp. 17-55). Lisboa: Educa.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e avaliação em educação física* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Brás, J., & Monteiro, J. (1998). A importância do grupo para o desenvolvimento da Educação Física. *Horizonte*, 15(86), 1-12.
- Carreiro da Costa, F. (1988). *O sucesso pedagógico em educação física: Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino* (Dissertação de doutoramento não publicada). Instituto Superior de Educação Física – Universidade Técnica de Lisboa, Oeiras.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135-151.

- Coe, D. P., Pivarnik, J. M., Womack, C. J., Reeves, M. J., & Malina, R. M. (2006). Effect of physical education and activity levels on academic achievement in children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 38(8), 1515-1519.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar: Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização curricular do ensino básico: Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 35-42). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Costa, M. (2012). *A gravidade da indisciplina: Percepções de alunos e professores numa escola de 2º e 3º ciclo* (Dissertação de mestrado). Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação e de Economia – Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de fevereiro. *Diário da República n.º 47 - I Série-A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República n.º 129 - I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho. *Diário da República n.º 168 - I Série-B*. Ministério da Educação. Lisboa.
- DiPrete, T. A., Muller, C. & Shaeffer, N. (1981). *Discipline and order in American high schools*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics.
- Direção-Geral da Educação (2013). *Programa do desporto escolar 2013-2017*. Acedido em 28 de outubro:
http://desportoescolar.dge.mec.pt/sites/default/files/Programa%20do%20Desporto%20Escolar%202013_2017_3.pdf.
- Favinha, M., Góis, M. H., & Ferreira, A. (2012). A importância do papel do director de turma enquanto gestor de currículo. *CIEP*, 1-26. Acedido em 29 de outubro:
<http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/8185>.

- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Ferraz, M., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N. (1994). Instrumentos de avaliação: Diversificar é preciso. *Instituto de Inovação Educacional*.
- Gaudêncio, J. (2001). *Os professores e a indisciplina: Crenças e práticas* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa, Oeiras.
- Haroun, R., & O'Hanlon, C. (1997). Do teachers and students agree in their perception of what school discipline is?. *Educational Review*, 49(3), 237-250.
- Jacinto, J. (1984). Avaliação em educação física. *Horizonte*, 1(4), 127-131.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J. & Carvalho, L. (2001). *Programa de educação física - Reajustamento*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lopes, J. (2013). *A indisciplina em sala de aula: Perspetivas de diferentes atores da comunidade escolar* (Dissertação de mestrado). Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Massoni, E. (2011). Positive effects of extra curricular activities on students. *ESSAI*, 9(1), 84-87.
- Moreira, L., & Ferreira, V. (2008). *Pedagogia do desporto: Programa de observação da sessão de educação física e desporto*. Lisboa: FMH-UTL.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education (1st online edition)*. Acedido em 26 de outubro: <http://www.spectrumofteachingstyles.org/e-book-download.php>.
- Neves, R. (2010). Actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico: Um olhar sobre a avaliação. *Indagatio Didactica*, 2(1), 125-144.

- Onofre, M. (1995). Prioridades da formação didáctica em educação física. *Boletim SPEF*, 12, 75-97.
- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em educação física. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana (Eds.), *Formação de professores em educação física: Concepções, investigação, prática* (pp. 75-118). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Pacheco, J. A. (2002). Critérios de avaliação na escola. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização curricular do ensino básico: Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 53-64). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Peralta, M. H. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização curricular do ensino básico: Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 25-33). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Piéron, M. (1986). *Enseignement des activités physiques et sportives: Observation et recherche*. Liège: Université de Liège.
- Raudsepp, L. & Viira, R. (2000). Sociocultural correlates of physical education activity in adolescents. *Pediatric Exercise Science*. 12(1) 51-60.
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didáctica. In V. Ferreira (Coord.), *Pedagogia do desporto: Estudos 7* (pp. 27-47). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Januário, N. (1999). Percepção de incidentes disciplinares: Estudo da variabilidade da percepção de incidentes disciplinares entre grupos de alunos diferenciados pelo género, idade, cultura juvenil de pertença, categoria sócio-profissional dos pais, nível de sucesso escolar e grupo étnico. *Ludens*, 16(3), 17-33.

- Rosado, A., & Marques, R. (1999). Indisciplina em Educação Física: Estudo da variabilidade de comportamentos perturbadores em função do ano de escolaridade e do nível dos alunos em Educação Física. *Ludens*, 16(2), 5-10.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Sarmiento, P., Veiga, A. L., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do desporto: Instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education*. USA: Mayfield Publishing Company.
- Sun, R., & Shek, D. (2012a). Classroom misbehavior in the eyes of students: A qualitative study. *The Scientific World Journal*, 2012, 1-8.
- Sun, R., & Shek, D. (2012b). Student classroom misbehavior: An exploratory study based on teachers' perceptions. *The Scientific World Journal*, 2012, 1-8.
- Yoncalik, O. (2010). Students' misbehaviors in physical education lessons: A sample from Turkey. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 59-86.